

# REVISTA

da Faculdade de Educação



REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO



Vol. **36**

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
Carlos Alberto Reyes Maldonado

  
EDITORA  
UNEMAT

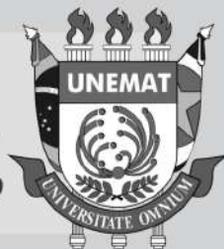
Nº 2 | Ano 20 | Jul/Dez 2021

ISSN 2178-7476



PERIÓDICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

**REVISTA**  
*da Faculdade de Educação*



Vol. **36**

Nº 2 | Ano 20 | Jul/Dez 2021

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica



<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>

## Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat Editora

---

### Conselho Editorial

Presidente  
Membros

Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa-  
Judite de Azevedo do Carmo  
Ana Maria Lima  
Maria Aparecida Pereira Pierangeli  
Célia R. Araújo Soares Lopes  
Milena Borges de Moraes  
Ivete Cevallos  
Jussara de Araújo Gonçalves  
Denise da Costa Boamorte Cortela  
Teldo Anderson da Silva Pereira  
Carla Monteiro de Souza  
Wagner Martins Santana Sampaio  
Fabiano Rodrigues de Melo

Editor: Alceu Zoia  
Diagramação: Rangel Gomes Sacramento  
Criação de Capa: Thiago Slovinski  
Capa final: Rangel Gomes Sacramento

Copyright © 2018 / Unemat Editora  
Online - 2021

### CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

M961 Revista da Faculdade de Educação - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Coordenação: Alceu Zoia. (Vol. 36, Ano 20, n. 2 (jul/dez, 2021)-Cáceres-MT: Unemat Editora.

Semestral  
276 p.

ISSN 2178-7476 - Publicação Eletrônica

CDU – 37 (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar - CRB1 2037.

**UNEMAT**  
Universidade do Estado de Mato Grosso  
- UNEMAT Editora -

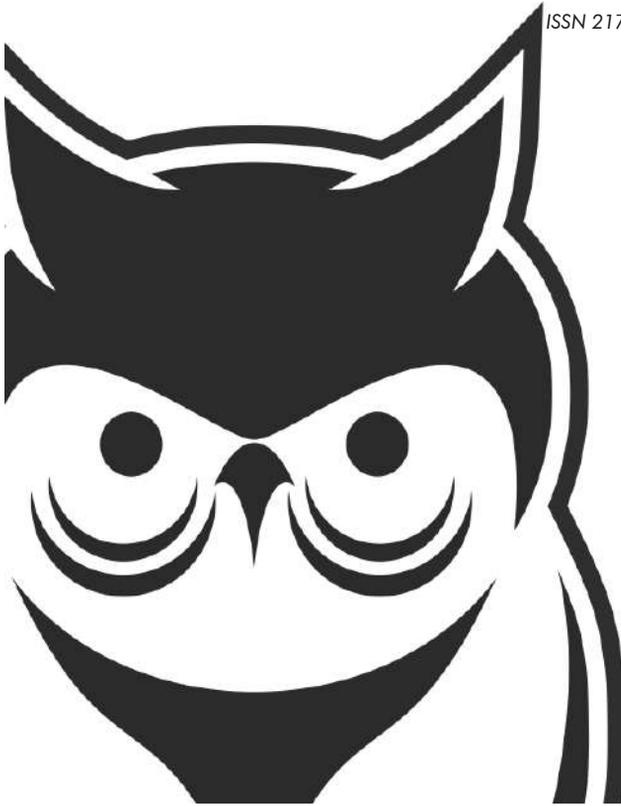


UNEMAT EDITORA

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavahada - Cáceres - MT - Brasil - 78200000  
Fone/Fax 65 3221 0077 - [www.unemat.br/editora](http://www.unemat.br/editora) - [editora@unemat.br](mailto:editora@unemat.br)

---

Todos os Direitos Reservados. É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 5610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



**Indexada em:**

**DIADORIM** - <https://diadorim.ibict.br/handle/1/437>

**LATINDEX** - <https://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=22519>

**PORTAL PERIÓDICOS DA CAPES** - [https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=p&sfx=aHR0cHM6Ly9idXNjYWRvci5wZXJpb2RyY29zLmNhcGVzLmdvdi5ici9WP2Z1bmM9ZmluZC1lai0xJmluc3RpdHV0ZT1DQVBFUyZwb3J0YWw9Tk9WTyZuZXdfbG-5nPVBPUG%3D%3D&sfxparam=revista+faculdade+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%2F+unemat+](https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=p&sfx=aHR0cHM6Ly9idXNjYWRvci5wZXJpb2RyY29zLmNhcGVzLmdvdi5ici9WP2Z1bmM9ZmluZC1lai0xJmluc3RpdHV0ZT1DQVBFUyZwb3J0YWw9Tk9WTyZuZXdfbG-5nPVBPUG%3D%3D&sfxparam=revista+faculdade+de+Educa%C3%A7%C3%A3o%2F+unemat+)

**SUMÁRIOS.ORG** - <https://www.sumarios.org/revista/revista-da-faculdade-de-educacao>

**CROSSREF** - <https://search.crossref.org/?q=2178-7476>

**GOOGLE ACADÊMICO** - <https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=qzRcbPsAAAAJ>

**DOAJ** - <https://doaj.org/toc/2178-7476?>

## Revista da Faculdade de Educação

### Endereço

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Cáceres/MT - Brasil CEP: 78.200-000  
Fone: + 55 (65) 3223-0728  
E-mail: revistafaed@unemat.br

### Editor Responsável

Dr. Alceu Zoia - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

### Assessoria Editorial

Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dr. Laudemir Luiz Zart - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinsk - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Lóriége Pessoa Bitencout - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

Dra. Maria do Horto Salles Tiellet - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil

Dra. Marilda de Oliveira Costa - UNEMAT, Cáceres/MT, Brasil.

## Conselho Científico - *Scientific Council*

Dra. Ana Canen - UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.

Dr. Antônio Sampaio da Nóvoa - Universidade de Lisboa, Lisboa/Portugal.

Dra. Berenice Corsetti - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dra. Celi NelzaZulke Taffarel - UFBA, Salvador/Bahia, Brasil.

Dra. Claudia Mosquera Rosero-Labbé - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS, São Leopoldo/RS, Brasil.

Dr. Elizeu Clementino de Souza - UNEB, Salvador/BA, Brasil.

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro - UFMT, Cuiabá/MT, Brasil.

Dr. Jackson Ronie Sá da Silva - UEMA, São Luís/MA, Brasil.

Dr. João Sebastião - Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa/Portugal

Dr. José Carlos Libâneo -UCG, Goiânia/GO, Brasil.

Dr. Lindomal dos Santos Ferreira - UFPA, Altamira/PA, Brasil.

Dr. Luiz Carlos de Freitas - UNICAMP, Campinas/SP, Brasil.

Dra. Melania Moroz - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

Dra. Olga Vasquez del Pilar Cruz - Universidad Nacional de Colombia, Bogotá/Colômbia.

Dr. Rui Eduardo Trindade Fernandes - Universidade do Porto, Porto/Portugal.

Dra. Vera Maria N. de Souza Placco - PUC/SP, São Paulo/SP, Brasil.

---

## Missão e Escopo

A Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso) tem como principal objetivo servir de veículo para a divulgação do conhecimento proveniente de pesquisas e estudos relacionados ao campo da educação. O periódico reúne artigos de diferentes aportes teóricos em sintonia com os debates que ocorrem no meio acadêmico nacional e internacional. A revista é de periodicidade semestral cuja versão é eletrônica (ISSN 2178-7476).

# SUMÁRIO

**EDITORIAL.....09**

## **ARTIGOS**

**PRIVATIZAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: INICIANDO O DIÁLOGO COM A LITERATURA NO BRASIL.....15**

Theresa Adrião

**SEXUALIDADE INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL.....39**

Claudionor Renato da Silva

Ana Claudia Bortolozzi

**RELAÇÕES ENTRE VIZINHANÇA, EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS INTRAESCOLARES.....65**

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque

**A CONSTITUIÇÃO DA NOÇÃO DE PALAVRA DURANTE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....89**

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

**COOPERAÇÃO E ACESSIBILIDADE EM TEMPOS DE “TEL(E)NSINO-APRENDIZAGEM” NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....105**

Ligiane de Castro Lopes

Joice Raquel Lemes De Freitas

Leonardo Santos Amâncio Cabral

**A APLICABILIDADE DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, INCORPORADO AOS TRABALHOS DE CAMPO NOS ESTUDOS GEOGRÁFICOS.....123**

Rodrigo Batista de Oliveira

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19.....139**

Cleissiane Aguido Gotardo

Ingrid Rodrigues Raposo

Márcia Marlene Stentzler

**OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA LUTA PELA DESCONSTRUÇÃO CULTURAL: EM FOCO A INCLUSÃO SOCIAL.....159**

Silvane dos Santos de Moura Macagnan

Karina dos Santos de Moura Buzin

Lucia Terezinha Zanato Tureck

**MISSÕES RURAIS NOS ESTADOS BRASILEIROS (CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL - CNER 1952-1960).....179**

Nilce Vieira Campos Ferreira

Carminha Aparecida Visquetti

Larissa Madalena da Silva Pinheiro

**A PRESENÇA DA COMUNIDADE NAS DECISÕES ESCOLARES COMO UMA NOVA CULTURA DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....203**

Maria Aparecida Albuquerque Santos

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO E AS CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA E DEMERVAL SAVIANI.....223**

Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso

Ellyn Vieira de Souza Saraiva

Renan Bandeirante de Araújo

**FILOSOFIA E CARTOGRAFIA: UM DIÁLOGO INUSITADO?.....239**

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa

Gustavo Souto Perdigão Granha

**RESENHA**

**“QUESTÕES DE MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO”: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA PARA O DEBATE SOBRE MÉTODOS DE PESQUISA.....263**

Jocasta Maria Oliveira Moraes

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Isabel Maria Sabino de Farias

**NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS.....271**

# CONTENTS

**EDITOR'S LETTER.....09**

## **ARTICLES/PAPERS**

**PRIVATIZATION AND THE RIGHT TO EDUCATION A PENDING DIALOGUE:  
WHAT THE SELECTED PRODUCTION SAYS.....15**

Theresa Adrião

**CHILD SEXUALITY AND TEACHER TRAINING IN BRAZIL.....39**

Claudionor Renato da Silva

Ana Claudia Bortolozzi

**RELATIONS BETWEEN NEIGHBORHOOD, INSTITUCIONAL EXPECTATION,  
AND INTRASCHOOL PRACTICES.....65**

Regina Lucia Fernandes de Albuquerque

**THE CONSTITUTION OF THE NOTION OF WORD DURING ACQUISITION  
OF WRITING.....89**

Carmen Regina Gonçalves Ferreira

**COOPERATION AND ACCESSIBILITY IN TIMES OF “TEL(E) TEACHING-  
LEARNING” IN HIGHER EDUCATION.....105**

Ligiane de Castro Lopes

Joice Raquel Lemes De Freitas

Leonardo Santos Amâncio Cabral

**THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION, INCORPORATED TO  
FIELD WORKS IN GEOGRAPHICAL STUDIES.....123**

Rodrigo Batista de Oliveira

**TEACHERS’ PERCEPTIONS ABOUT THE RECONFIGURATION OF  
TEACHING WORK IN COVID-19 TIMES.....139**

Cleissiane Aguido Gotardo

Ingrid Rodrigues Raposo

Márcia Marlene Stentzler

**SOCIAL MOVEMENTS OF DISABLED PEOPLE IN THE FIGHT FOR CULTURAL DECONSTRUCTION: HIGHLIGHTING SOCIAL INCLUSION.....159**

Silvane dos Santos de Moura Macagnan

Karina dos Santos de Moura Buzin

Lucia Terezinha Zanato Tureck

**RURAL MISSIONS IN THE BRAZILIAN STATES IN THE NATIONAL RURAL EDUCATION CAMPAIGN - CNER (1952-1960).....179**

Nilce Vieira Campos Ferreira

Carminha Aparecida Visquetti

Larissa Madalena da Silva Pinheiro

**THE PRESENCE OF THE COMMUNITY IN THE SCHOOL DECISIONS AS A NEW CULTURE OF SCHOOL ORGANIZATION.....203**

Maria Aparecida Albuquerque Santos

Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy

**TEACHER TRAINING IN THE BRAZILIAN CONTEXT AND THE CONTRIBUTIONS OF ANÍSIOTEIXEIRA AND DEMERVAL SAVIANI.....223**

Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso

Ellyn Vieira de Souza Saraiva

Renan Bandeirante de Araújo

**PHILOSOPHY AND CARTOGRAPHY: AN UNUSUAL DIALOGUE?.....239**

Claudio Luis de Alvarenga Barbosa

Gustavo Souto Perdigão Granha

**REVIEW**

**“METHOD ISSUES IN THE CONSTRUCTION OF RESEARCH IN EDUCATION”: CONTRIBUTIONS OF THE WORK TO THE DEBATE ON RESEARCH METHODS.....263**

Jocasta Maria Oliveira Morais

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

Isabel Maria Sabino de Farias

**STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS.....271**

## EDITORIAL EDITOR'S LETTER

Prezados leitores, O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso apresenta aqui o a edição do seu periódico – Revista da Faculdade de Educação (REV. FAED) –, com a publicação do volume 36 que corresponde ao período de julho a dezembro de 2021. Trata-se de uma edição multitemática que busca dar sequência a linha editorial assumida pela revista desde sua criação.

O presente número da REV. FAED disponibiliza para o leitor treze artigos de temáticas diferentes relacionadas à educação, as quais apresentam graus de aproximação e conexões que ampliam as discussões relacionadas à área. Seguindo a ordem do sumário apresentamos ao leitor os artigos publicados nesta edição.

Abrimos esta edição com o artigo **Privatização e Direito à Educação: Iniciando o Diálogo com a Literatura no Brasil**, de Theresa Adrião, que nos apresenta um estudo bibliográfico realizado em três bases de dados brasileiras relacionadas à teses e dissertações e a periódicos em educação buscando publicações que relacionassem explicitamente processos de privatização da educação ao entendimento da educação como um direito humano.

Na sequência apresentamos o artigo **Sexualidade Infantil e a Formação de Professores(as) no Brasil** de Claudionor Renato da Silva, Ana Claudia Bortolozzi e Lázara Christina Assis Cabral traz um estudo sobre a sexualidade infantil desenvolvido a partir da metodologia *Grounded Theory*. O objetivo é apresentar a teorização da sexualidade infantil e como se encaminham à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os conteúdos principais do artigo são, em primeiro lugar, a investigação de doutorado em que foi realizada uma teorização sobre a sexualidade infantil; em segundo, a organização de propostas para a formação de professores na temática.

O artigo **Relações Entre Vizinhança, Expectativas Institucionais e Práticas Intraescolares** de Regina Lucia Fernandes de Albuquerque apresenta estudos no campo da Sociologia da Educação que buscam compreender as possíveis desigualdades no processo de ensino-aprendizagem de alunos em territórios com alta concentração de pobreza. Tem por objetivo investigar as expectativas de gestores e professores sobre a aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizadas em um território contíguo de concentração de pobreza, na Zona Norte deste município.

### **A Constituição da Noção de Palavra Durante a Aquisição da Escrita**

é o artigo de Carmen Regina Gonçalves Ferreira, que apresenta dados de segmentação vocabular, produzidos por uma criança do 2º ano do ciclo de alfabetização, que foram descritos e analisados com vistas à discussão concernente a aspectos relevantes para a constituição da noção de palavra durante o período inicial de desenvolvimento da escrita. Traz como objetivo verificar quais são as percepções infantis no processo de aquisição da escrita a respeito do que seja uma palavra, tanto no âmbito da fala como da escrita.

**Cooperação e Acessibilidade em Tempos de “Tel(E)Nsino-Aprendizagem” na Educação Superior** dos autores Ligiane Lopes, Joice Lemes e Leonardo Cabral, busca mostrar como a pandemia da COVID-19 instaurou um novo cenário de isolamento social e tel(e)nsino-aprendizagem o que impactou as trajetórias dos estudantes universitários de forma geral, dentre os quais estão aqueles com deficiências, seus pares, docentes, gestores e técnicos administrativos. O presente ensaio propõe reflexões e caminhos possíveis para a promoção da acessibilidade na Educação Superior, por meio do desenvolvimento cooperativo de recursos tecnológicos audiovisuais para pessoas com deficiência. Ainda, apresenta uma análise-crítica sobre o desenvolvimento de um vídeo acessível, considerando as dimensões de planejamento, desenvolvimento, edição, revisão, e a mobilização de conhecimentos de tradução para a língua de sinais, a audiodescrição e legendas.

Na sequência apresentamos o artigo **A Aplicabilidade das Novas Tecnologias na Educação, Incorporado aos Trabalhos de Campo nos Estudos Geográficos** de Rodrigo Batista de Oliveira, tem por finalidade elaborar uma análise crítica da utilização dos recursos tecnológicos associados e aplicadas à educação no século XXI, que por sua vez acaba por se tornar um paradigma educacional que engloba a criação, descoberta e consciência das instituições e professores de maneira geral, sobre um ambiente de aprendizagem rico em recursos, seja em ambiente escolar ou fora do mesmo, nesse caso através das técnicas de trabalhos de campo, podendo ser utilizado amplamente pelos professores de Geografia em todas as esferas do ensino, desde o fundamental até ao ensino superior, com a perspectiva de associar teoria e prática.

O artigo **Percepções de Professoras Sobre a Reconfiguração do Trabalho Docente em Tempos de Covid-19** de Cleissiane Aguido Gotardo, Ingrid Rodrigues Raposo e Márcia Marlene Stentzler, que traz como objetivo analisar as percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente com o ensino remoto no período da COVID-19. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender reconfigurações no trabalho docente feminino a partir da pandemia.

**Os Movimentos Sociais de Pessoas com Deficiência na Luta Pela Desconstrução Cultural: em Foco a Inclusão Social** é o artigo apresentado por Silvane dos Santos de Moura Macagnan, Karina dos Santos de Moura Buzin e Lucia Terezinha Zanato Tureck, busca apresentar como as pessoas com deficiência lutam pela inclusão social e que, mesmo com algumas legislações que buscam garantir seus direitos, ainda se observam atitudes e visões equivocadas. Assim, o objetivo do artigo é verificar como a cultura interfere na visão do povo acerca das pessoas com deficiência. Este texto se propõe a contribuir para a conscientização da população sobre a importância da inclusão social das pessoas com deficiência, desconstruindo a visão cultural sobre suas capacidades e reforçando a importância da efetivação de seus direitos.

**Missões Rurais nos Estados Brasileiros na Campanha Nacional de Educação Rural – CNER** das autoras Nilce Vieira Campos Ferreira, Carminha Aparecida Visquetti e Larissa Madalena da Silva Pinheiro apresenta a pesquisa sobre as missões rurais empreendidas pela Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, a partir de análises de publicações nas Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural – RCNER, V.1 (1954), V. 2 (1955), V. 4 (1956) e V. 6 (1958), questionando: como se deram as missões rurais no Brasil durante a CNER? Aponta ainda que havia visível intencionalidade na alteração dos hábitos de vida da população rural brasileira, taxada como “atrasada”, compondo um diagnóstico tanto das culturas camponesas quanto do próprio meio no qual habitavam e de suas potencialidades para o avanço dos princípios capitalistas que avançavam pelo Brasil.

**A Presença da Comunidade nas Decisões Escolares como uma Nova Cultura de Organização Escolar**, de Maria Aparecida Albuquerque Santos e Dorielle Silva de Andrade Costa Duvernoy, artigo tem como objetivo problematizar os limites e possibilidades da gestão democrática, a partir da criação de uma Associação de Pais e Mestres (APM), analisando sua autonomia, participação, transparência e pluralismo, durante o planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas, assim como as decisões tomadas em conjunto com os órgãos colegiados.

O artigo **Formação de Professores no Contexto Brasileiro e as Contribuições de Anísio Teixeira e Demerval Saviani** de Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso, Ellyn Vieira de Souza Saraiva e Renan Bandeirante de Araújo, apresenta uma discussão sobre a formação de professores como algo de suma relevância na história da Educação, elencando um breve histórico do processo de formação de professores no Brasil e destacando as contribuições de Anísio Teixeira e Demerval Saviani nesse processo.

**Filosofia e Cartografia: Um Diálogo Inusitado?** é o artigo que Claudio

Luis de Alvarenga Barbosa e Gustavo Souto Perdigão Granha nos apresentam. Neste texto os autores procuram mostrar o equívoco da visão fragmentada do currículo num curso de licenciatura em Geografia, implementam o diálogo entre duas disciplinas que, para os incautos, não se relacionam e nesse exercício filosófico, exemplificado no diálogo entre Filosofia e Cartografia, objetivam estabelecer os princípios para uma formação dialética do “espírito universitário”. Ademais, lançam o desafio para que a universidade, resgatando essa tradição dialética, consiga fomentar o diálogo intelectual honesto entre as diferentes áreas do conhecimento.

Ao ingressar na universidade, o aluno do pode ser levado a construir uma imagem de independência entre as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular. Para mostrar

Jocasta Maria Oliveira Morais, Silvia Maria Nóbrega-Therrien e Isabel Maria Sabino de Farias apresentam a resenha do livro **“Questões de Método na Construção da Pesquisa em Educação”** de Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco, destacando as questões de método como condição de retomada dos processos investigativos que tornam possíveis e cientificamente válidos os conhecimentos produzidos na área educacional.

Com estes artigos aqui apresentados e publicados, convidamos os leitores a fazerem bom uso dos mesmos lendo e divulgando nossa revista como forma de socialização do conhecimento produzido.

Agradecemos a todos os pareceristas dos textos avaliados e, em especial, aos autores que nos confiaram seus escritos. Desejamos a todos uma boa leitura.

Alceu Zoia  
Editor da Revista da FAED/UNEMAT  
Cáceres-MT, jun. de 2022

**ARTIGOS**  
**ARTICLES/PAPERS**



# PRIVATIZAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO: INICIANDO O DIÁLOGO COM A LITERATURA NO BRASIL <sup>1</sup>

**Theresa Adrião**

ORCID- 0000-0003-1181-5873

Doutora em educação,

Docente no PPGE- UNICAMP e Profa. Visitante junto ao PPGEDu-UNEMAT

theadriao@gmail.com

**RESUMO:** Trata-se de estudo bibliográfico, financiado pela FAPESP, realizado em três bases de dados brasileiras relacionadas a teses e dissertações e a periódicos em educação. As produções foram selecionadas pelos descritores direito à/a educação e privatização e caracterizadas segundo informações bibliométricas e categorias qualitativas: campo empírico; natureza da pesquisa; dimensão e forma de operacionalização da privatização da educação; etapa da Educação básica; posição do trabalho sobre o tema analisado, o ator privado e relação com direito à educação. O período, 1988 a 2018, considera 30 anos da garantia legal do direito à educação prevista na Constituição Federal. Os resultados indicam: inexistência de pesquisas quantitativas sobre esta relação; prevalência de pesquisas documentais; centralidade de estudos sobre privatização da oferta educacional e uma perspectiva favorável à transferência da responsabilidade pela oferta, pela gestão ou pela proposta curricular do estado para atores privados quando estes são constituídos por movimentos sociais ou organizações populares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Privatização, direito à educação, educação básica, estudo bibliográfico

## PRIVATIZATION AND THE RIGHT TO EDUCATION A PENDING DIALOGUE: WHAT THE SELECTED PRODUCTION SAYS

**ABSTRACT:** This is a bibliographic study, funded by FAPESP, carried Brazilian databases related to theses and dissertations and to journals. The productions were selected by the descriptors right to education and privatization and characterized according to bibliometric information and qualitative categories: empirical field; nature of the

---

1 Investigação financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo 2018/11340-0, sob a Coordenação de Profa. Dra. Cristiane Machado (LAGE/FE/Unicamp)..

research; dimension and form of operationalization of the privatization of education; basic education stage; position of the work on the theme analyzed, private actor and its relation with the right education. The period, 1988 to 2018, considers 30 years of the legal guarantee of the right to education after Constitution. The results indicate: lack of quantitative research on this relation; prevalence of documentary research; centrality of studies on privatization of the educational offer and a favorable perspective to the transfer of responsibility for the offer, management or curriculum proposal of the state to private actors when they are constituted by social movements or popular organizations.

**KEYWORDS:** privatization, right to education, basic education, bibliographic study

## **PRIVATIZACIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: INICIAR EL DIÁLOGO CON LA LITERATURA EN BRASIL**

**RESUMÈN:** Estudio bibliográfico, financiado por la FAPESP, realizado en bases de datos brasileñas relacionadas con tesis y disertaciones y com periódicos en educación. Las producciones fueron seleccionadas por los descriptores derecho a la educación y privatización y caracterizadas según información bibliométrica y categorías cualitativas: campo empírico; naturaleza de la investigación; dimensión y forma de operacionalización de la privatización de la educación; etapa de educación básica; posición del trabajo sobre el tema analizado, actor privado y relación con el derecho a la educación. El período 1988/2018 considera 30 años de garantía legal del derecho a la educación desde la Constitución. Los resultados indican: ausência de investigación cuantitativa; prevalencia de investigación documental; centralidad de los estudios sobre la privatización de la oferta y una perspectiva favorable a la transferencia de la responsabilidad de la oferta, gestión o currículum del Estado a actores privados cuando estos estén constituidos por movimientos sociales u organizaciones populares. Palabras clave: privatización, derecho a la educación, educación básica, estudio bibliográfico

Estudos sobre a privatização da educação e a garantia deste direito no Brasil: de onde se parte

Este estudo bibliométrico derivou de levantamento de publicações que relacionassem explicitamente processos de privatização da educação ao entendimento da educação como um direito humano. Para tanto, recorreu-se a levantamento em três bases de dados: a primeira relativa a teses e dissertações de mestrado (acadêmico e profissional) disponíveis no Banco de Dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)<sup>2</sup>, para o período 2014-2018; a segunda integrada por teses e dissertações disponíveis em repositórios de universidades brasileiras para o período entre 1995 e 2013, a última base é composta pelos periódicos em educação caracterizados pela CAPES como integrantes dos estratos superiores das publicações na área (QUALIS A1) e publicados entre 1988 e 2018.

Cabe informar que, embora a pesquisa tenha delimitado 1988 como o início do Estado da Arte, em relação às teses e dissertações os dados coletados mostram que estas começaram a ser produzidas em 1995. ( Suprimido, 2020)

Em todas as bases, as publicações foram selecionadas em duas etapas: primeiramente por buscas pelo descritor *Direito à Educação/Direito a Educação* aplicado a todos os campos (título, palavras chave e resumos) e em um segundo momento pela seleção, dentre o material inventariado, por intermédio do descritor *privatização* aplicado como filtro em todos os campos.

O levantamento ocorreu entre abril 2019 e dezembro de 2020<sup>3</sup>. O período para seleção das produções – 1988-2018- compreende os 30 anos de vigência da garantia legal do direito à educação decorrente de sua previsão na Constituição Federal e circunscreveu o material a ser inventariado àqueles disponíveis para download.

O material inventariado foi organizado em

planilha *excel*, com filtro em todas as colunas, exibindo, nas linhas, as seguintes informações sobre os trabalhos: autor/a, título, ano, nível acadêmico (mestrado ou doutorado), orientador/a,

---

2 Reafirma-se como identificado em pesquisa anterior (ADRIÃO, 2015) algumas inconsistências entre os trabalhos disponíveis no Banco e tese da CAPES e aqueles presentes nos repositórios das universidades, para um mesmo ano. Tal condição exigiu a realização de buscas casadas nas duas bases para efeito de dirimir dúvidas.

3 Realizado por bolsistas de graduação. (MACHADO, 2021)

banca, universidade do autor/a, tipo de universidade (pública ou privada), financiamento/agência, resumo, palavras chave e disponibilidade da dissertação ou tese em arquivo *pdf* na própria plataforma. Os trabalhos que estavam disponíveis no Banco de Dados, além de relacionados na planilha, foram arquivados em pastas separadas por ano de publicação e salvas no *google drive*, os demais foram localizados nos *sites* das Universidades e alguns poucos no *Google Acadêmico* e no *Google*. ( SUPRIMIDO)

O levantamento inicial localizou 48 produções discentes. Entretanto, uma limitação localizada em trabalhos anteriores (Ferreira, 2002; Adrião, 2015, 2018), que residiu na ausência de acesso ao trabalho completo por meios digitais, circunscreveu o levantamento inicial a 47 produções. Complementarmente e tendo vista que o objetivo último deste artigo é identificar e caracterizar produções que analisem a privatização da educação em vista da consecução desta mesma como Direito, da leitura dos resumos resultou uma seleção final de **24** teses e dissertações, a partir da qual se tratou de inventariar e caracterizar a produção discente em nível de pós-graduação dos cursos de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado publicadas entre 1988 e 2020.

No que se refere à publicação de artigos em periódicos da área da educação, o levantamento inicial, decorrente da filtragem apenas pelo já mencionado descritor *Direito Humano à/a educação* identificou 83 artigos, dos quais apenas sete publicados em quatro periódicos A1 associavam-se também à privatização. Após leitura dos artigos, um deles foi excluído por não corresponder ao escopo deste levantamento, educação básica e instituições formais, de modo que este conjunto foi constituído por seis publicações.

O resultado apresentado integra pesquisa modalidade Estado da Arte sobre o Direito à Educação no Brasil, e objetiva apresentar uma análise bibliométrica ao que foi localizado, entendida esta como uma “técnica quantitativa e estatística de medição dos índices de produção e disseminação do conhecimento científico” (ARAÚJO, 2006, p. 12). A esta opção metodológica agrega-se a informação de que se trata de um inventário em segmento específico da produção, neste caso da produção em trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação em instituições de ensino brasileiras e em periódicos acadêmicos selecionados da área de educação e, neste sentido, enquadrando-se como um “estado do conhecimento” (NOGUEIRA, 2015).

As informações bibliométricas versam sobre: ano de publicação; instituição de vínculo do autor/a; nível do curso (no caso de produção discente) e periódico no caso dos artigos. A estes somaram-se **informações qualitativas**

depreendidas da leitura dos resumos e, na insuficiência destes, da introdução dos trabalhos selecionados. As **categorias qualitativas** adotadas baseiam-se em Adrião (2015, 2018, 2021) e referem-se a: Campo empírico abordado no trabalho; natureza da pesquisa; metodologia adotada (qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa ou ensaio); dimensão e forma de operacionalização da privatização da educação; etapa da Educação básica focalizada; outras abordagens de privatização (privatização abordada como elemento do contexto e privatização como condicionante histórica); posição do trabalho sobre o tema analisado e por último, o ator privado envolvido. No caso de ausência de informações adotou-se a Sigla Si (Sem Informação).

Por fim, o levantamento sistematiza o tratamento dado ao direito à educação, por meio da captação do sentido atribuído ao termo pelos trabalhos.

O artigo dialoga com resultado de trabalho anterior (Adrião, 2018; 2020) tendo em vista as categorias selecionadas para a caracterização da produção e pretende identificar o tratamento dado a este recorte da produção científica brasileira em educação a conexões entre privatização da educação e sua realização como Direito.

O descritor privatização toma de empréstimo o sentido atribuído por BELFIELD; LEVIN, (2004), pelo qual os autores designam processos que correspondem à transferência de atividades, ativos e responsabilidade de governos e instituições públicas para atores privados. Ainda segundo os autores, tais processos podem associar-se à introdução de medidas de liberalização ou desregulamentação da educação pública, mas fundamentalmente associam-se a orientações pró mercantilização da Educação.

Considerando esta proposição e como resultado de Estado da Arte sobre privatização da Educação, Adrião (2018) considera que esses processos se materializam em três dimensões da educação pública: oferta educacional; gestão da educação e currículo cuja divisão decorre de estratégia metodológica. A dimensão oferta educacional operacionaliza-se por meio de três formas: financiamento público à oferta educacional por provedor privado, aumento das matrículas em estabelecimentos particulares e a introdução de políticas ou programas de escolha parental. A segunda dimensão, privatização da gestão da educação envolve presença de atores privados na definição de orientações que assumem caráter sistêmico, quanto a introdução de mecanismos de privatização apenas no âmbito de unidades escolares particulares como a transferência da gestão da escola para organização privadas. A última dimensão, privatização do currículo, envolve a privatização dos processos pedagógicos e aos insumos curriculares em geral.

Em relação ao sentido atribuído, neste artigo, ao direito à educação, assume-se, uma perspectiva normativa tendo em vista a relevância que sua previsão no texto constitucional de 1988 e em normativas derivadas assume para os parâmetros de análise desta pesquisa. A este respeito, Oliveira (2001, 2007) destaca que a Constituição Federal de 1988 inova ao prever a Educação no conjunto dos direitos sociais a serem assegurados inclusive quanto a este direito atribuindo relativa primazia. O texto reafirma o contido em tratados internacionais<sup>4</sup>, dos quais o Brasil é signatário, e pelos quais o direito humano à educação assume um duplo caráter frente aos demais direitos, na medida e que expressa se apresenta como síntese de conquistas e como mecanismo potencializador de demandas.

Oliveira informa ainda que o dever do Estado para com a garantia desse direito é reforçado pela previsão, também inédita, de mecanismo para sua que seja demandado pela sociedade. Para o autor, o texto constitucional avança ao introduzir dispositivos que permitem a exigência de cumprimento desse direito ao Poder Público, não apenas quando a oferta educativa não está assegurada, mas quando sua oferta é irregular, permitindo-se “responsabilizar, pessoal e diretamente, a autoridade incumbida da oferta deste direito, e não apenas o Poder Público em geral” (Oliveira, 1999, 2001)

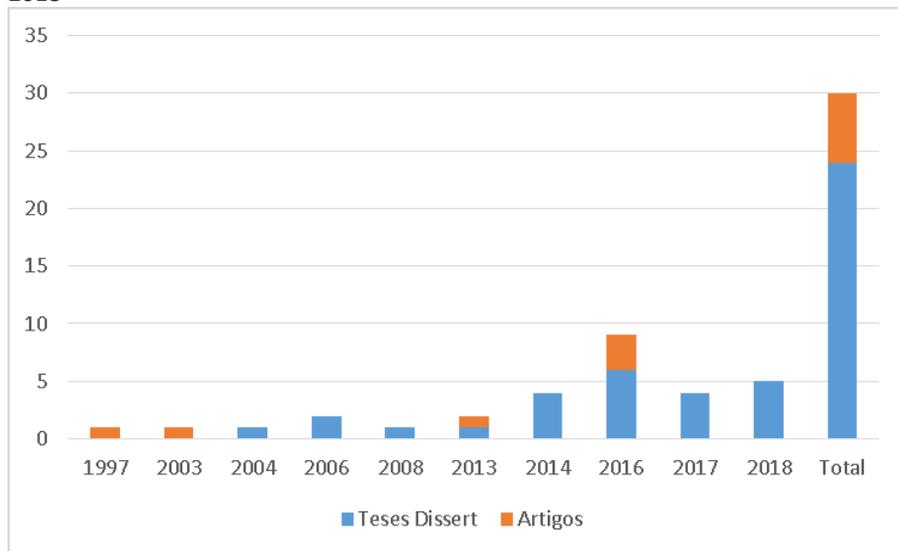
### **O que se lê nas produções inventariadas.**

Em relação às categorias bibliométricas, o gráfico 1, informa a distribuição das produções no período selecionado do qual se destaca a antecedência da publicação de artigos sobre a produção discente. No caso da produção discente, o primeiro trabalho localizado pela sistemática adotada neste levantamento foi publicado 16 anos após o texto constitucional ser promulgado e as publicações se intensificaram a partir de 2014, nas duas bases.

---

4 A este respeito, importa reportar que a Educação como DH está prevista na DUDH, no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; na Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), no Protocolo Adicional à Convenção Americana de Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador) (PIOVESAN, 2014).

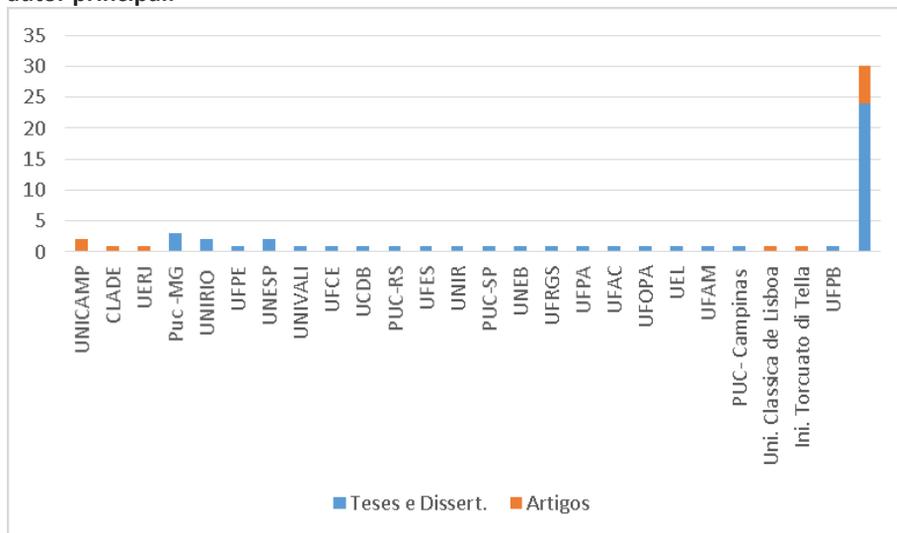
Gráfico 1- Distribuição anual de publicações de Dissertações, Teses e Artigos\*- 1995-2018



Fonte. A autora com base em (SUPRIMIDO)/\* Em periódicos A1.

Não se identificou o protagonismo evidente por parte de nenhuma instituição com na disseminação científica da temática, ainda que a Unicamp esteja associada a dois artigos. Além disso, duas intuições estrangeiras apareceram no lavamento: uma portuguesa e outra argentina. Não há coincidência entre os vínculos dos autores de artigos e das publicações de pós-graduação. Tem-se a primazia de mestrados acadêmicos (14), seguidos de doutorados (oito) e, por fim, de dois mestrados profissionais. Tais trabalhos estão diluídos em 20 diferentes instituições de ensino superior, 15 públicas e cinco privadas católicas, conforme ilustrado no gráfico2.

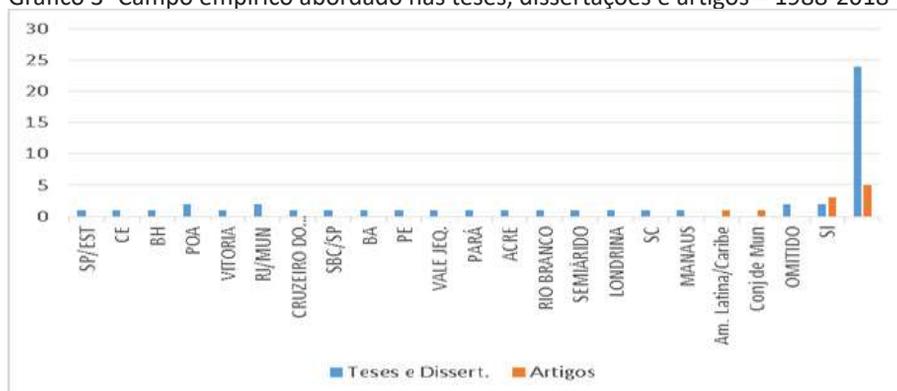
**Gráfico 2- Distribuição de Teses, Dissertações e artigos por instituição de vínculo do autor principal.**



Fonte: a autora

A exceção de quatro trabalhos, que por opção metodológica omitiram a informação ou porque o tratamento adotado não demandava, a maioria das teses e dissertações analisou um território específico, aqui denominado campo empírico. Tal não se verificou no conteúdo dos artigos. O gráfico 3 indica que sete daquelas tomaram estados como referência, nove municípios ou conjunto de municípios e os demais analisaram ações de atores privados sob a educação em territórios mais alargados. No caso dos artigos, apenas dois analisaram campos empíricos específicos: América Latina e Caribe e conjunto de municípios brasileiros.

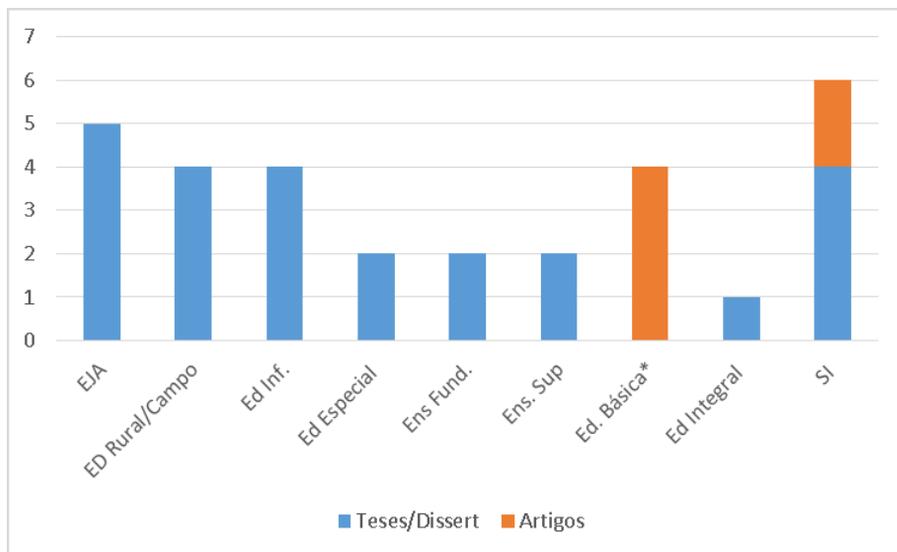
Gráfico 3- Campo empírico abordado nas teses, dissertações e artigos – 1988-2018



Fonte: a autora

Em relação à etapa ou modalidade de escolaridade considerada nos estudos, prevaleceu a Educação de Jovens e Adultos (EJA) associada ou não à Educação Rural ou do Campo, posto que assim alguns textos se referiam a esta modalidade, seguida da educação infantil e da educação especial. Esta constatação, confirma a extensa literatura brasileira que analisa a participação direta de atores privados de natureza distintas na oferta educativa destas etapas/modalidades da educação básica, tendo em vista tanto histórica a ausência da oferta estatal, quanto a resistência por parte de organizações e movimentos sociais em ela submeterem-se. No caso dos artigos, a educação básica compreendeu a etapa de escolaridade obrigatória em outros países, posto que três trabalhos analisam contextos internacionais. Síntese destas informações encontra-se no gráfico4.

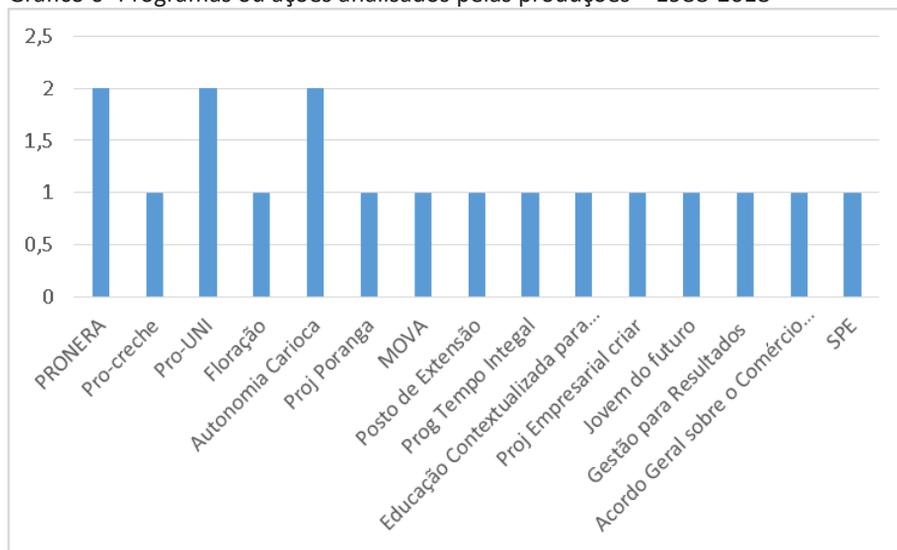
Gráfico 4- Etapa de Escolaridade ou modalidade consideradas nos trabalhos – 1988-2018



Fonte: a autora. \* Educação obrigatória em outros países.

A diversidade do campo analisado associa-se à diversidade dos programas educativos selecionados, como indica o Gráfico5. Quatro foram analisados em mais de um trabalho: Movimento de Alfabetização de Adultos (MOVA); Programa Autonomia Carioca, Pro-Uni e o PRONERA, os dois primeiros implantados em municípios como decorrência de políticas municipais e os dois últimos consistindo em programas educacionais promovidos pelo governo federal. Em seu conjunto, os programas acionam atores privados de naturezas distintas para sua viabilização. Pronera e Mova, ambos voltados para a educação de jovens e adultos no campo ou no meio urbano, contam com atores privados do campo popular, como o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), ou com organizações comunitárias não identificadas pelos trabalhos que focalizaram o MOVA. Por outro lado, os programas analisados pelos artigos - compra de Sistemas Privados de Ensino (SPE) por municípios brasileiros como política educacional e Acordo Geral sobre o Comércio dos Serviços (GATS) – expressam conteúdos associados à mercantilização da educação.

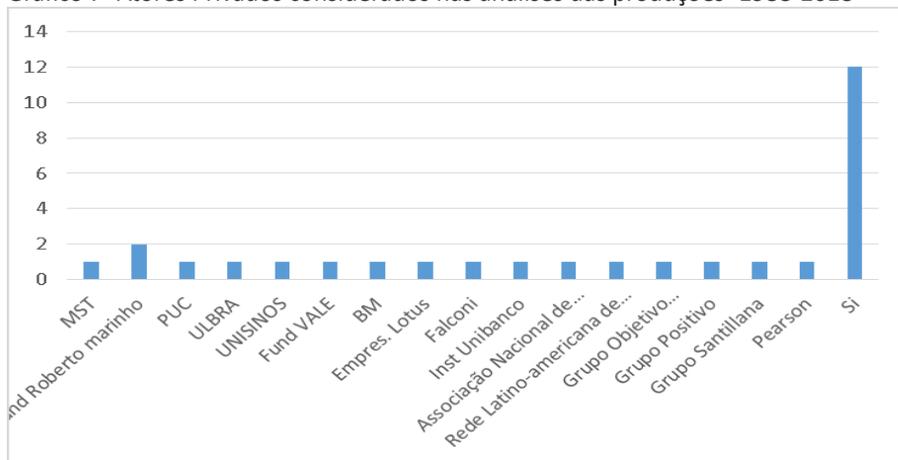
Gráfico 6- Programas ou ações analisados pelas produções – 1988-2018



Fonte: a autora

No que se refere aos atores privados identificados nos trabalhos, tem-se que: Seis diferentes empresas e organizações de base empresarial fora do segmento educacional foram relatados como idealizadores ou apoiadores de programa, quatro corporações do segmento do mercado editorial associaram-se a formas de privatização do currículo; três instituições privadas de ensino superior foram consideradas nas análises realizadas, além do MST. Entretanto a maioria das produções não se referiu a nenhum ator específicos, conforme Gráfico 7.

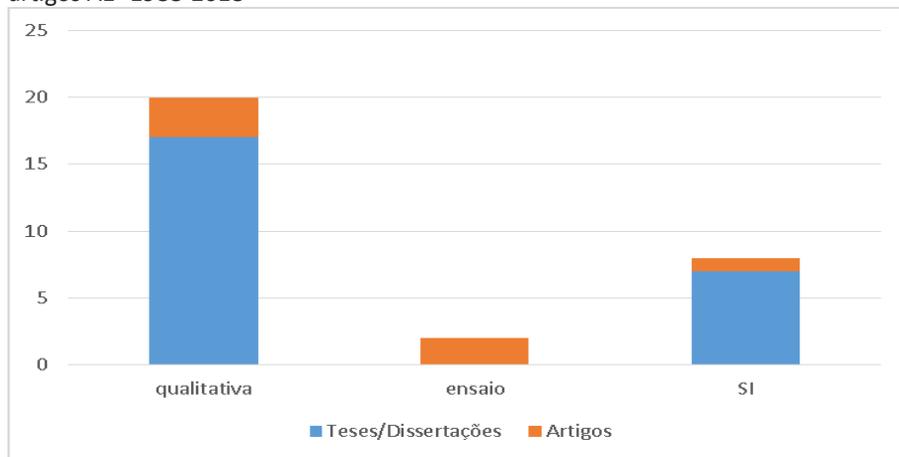
Gráfico 7- Atores Privados considerados nas análises das produções- 1988-2018



Fonte: a autora

A análise do material inventariado também permitiu caracterizar as produções no que se refere ao método empregado ou à metodologia adotada. Para este fim se considerou o declarado nos resumos ou introdução dos trabalhos conforme indicado no Gráfico 8. Por método, tendo por referência Gatti (2004) e Sarafione (2000), entendeu-se a abordagem ou a perspectiva adotada nos estudos: quantitativa, qualitativa, quanti-quali ou ensaio. Registrou-se ainda a ausência de informação a este respeito (Si).

Gráfico 8- Abordagem/perspectiva de pesquisa informada pelas teses, dissertações e artigos A1- 1988-2018

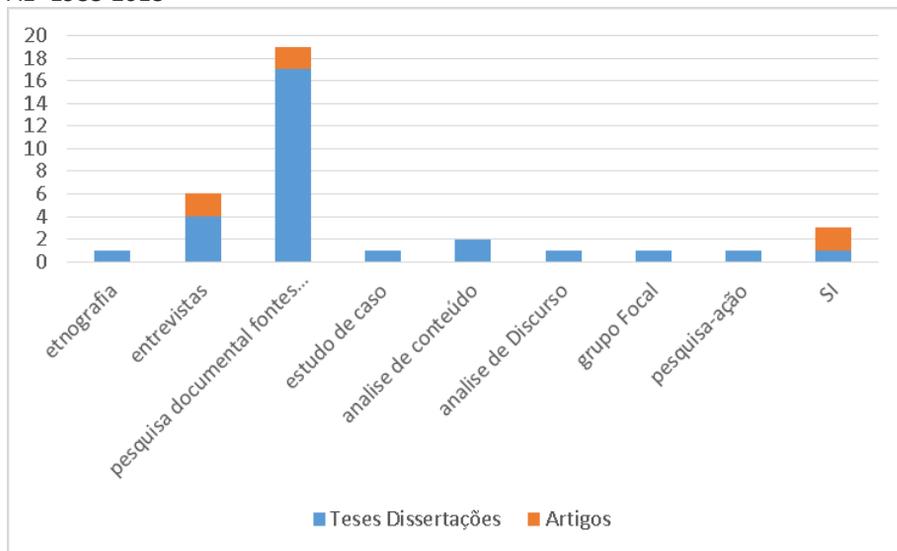


Fonte: a autora

Nota-se que a totalidade dos trabalhos que identificaram a abordagem de pesquisa adotada referiam-se a pesquisas qualitativas. Não se identificou produções derivadas de estudos quantitativos ou quali-quantitativos.

No que tange aos procedimentos, percursos metodológicos ou à metodologia propriamente dita, informações tomadas como sinônimas, o Gráfico 9 sintetiza os dados inventariados. Convém informar que um mesmo trabalho pode lançar mão de mais de uma alternativa metodológica. O gráfico explicita a predominância de pesquisas documentais em fontes primárias, associadas ou não à adoção de entrevistas. Em terceiro lugar encontram-se trabalhos que optaram pela análise de conteúdo e neste caso como estratégia para análise de dados primários.

Gráfico 9- Procedimentos metodológicos/metodologia – Teses, dissertações e artigos A1- 1988-2018

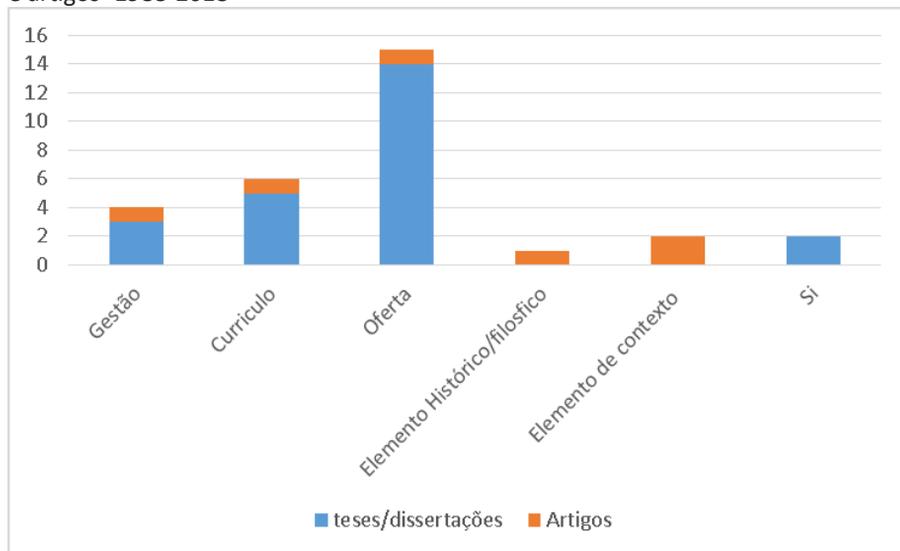


Fonte: a autora

O levantamento não identificou estudos como revisão da literatura, pesquisas participantes, pesquisas longitudinais (*survey*), multi-casos ou ainda estudos assentados em análise de redes, metodologias empregadas em muitos estudos sobre privatização da educação. (Adrião, 2015. 2018)

Da leitura das informações presentes nas produções aqui consideradas e tendo em vista as dimensões da política educativa sobre as quais a privatização da educação tem se materializado propostas por Adrião (2018), percebe-se que a maioria dos trabalhos (15) versou sobre a oferta educacional, quatro analisaram programas ou ações relacionadas à gestão da educação e três refletiram sobre formas de privatização do currículo escolar. Além disso, dois artigos relacionaram a privatização da educação à sua realização como direito a partir de uma análise de condicionantes de contexto (neoliberalismo e globalização) e um a elementos histórico-filosóficos. Obviamente que este enquadramento se refere a um exercício analítico que considera os elementos mais enfatizados nas diferentes análises, posto que na realidade a complexidade desses processos é multifacetada.

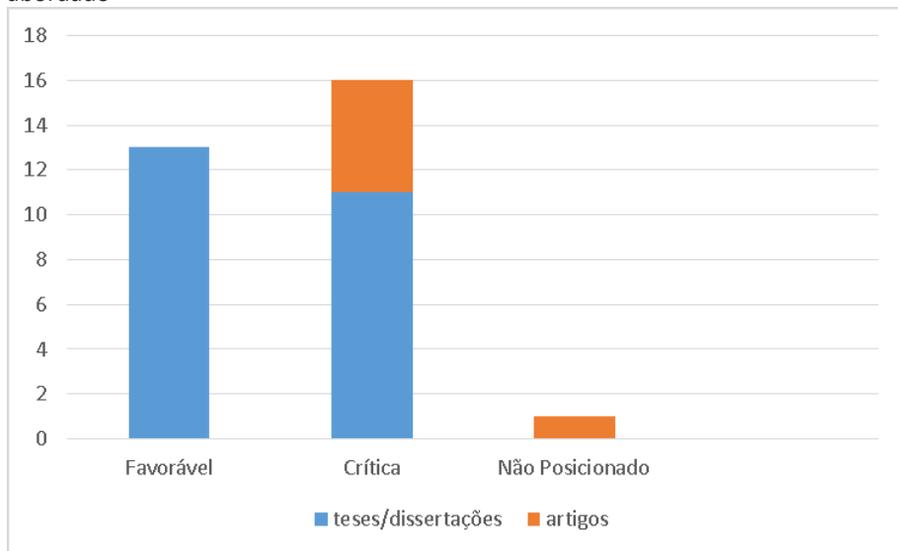
Gráfico10- - Dimensão da privatização da educação considerada nas teses, dissertações e artigos- 1988-2018



Fonte: A autora

Em relação à posição dos autores sobre a privatização da educação e sua relação com a realização do direito à educação, tem-se que as teses e dissertações que analisaram educação do campo ou de jovens de adultos consideram que a transferência da oferta educacional para atores privados originários de movimentos populares e organizações comunitárias é uma forma de garantir que populações excluídas da escola regular tenham assegurado seu direito à educação. Já os trabalhos que analisam programas e políticas operados por empresas ou associações de base empresarial são críticos à transferência da responsabilidade sobre a educação para o setor privado.

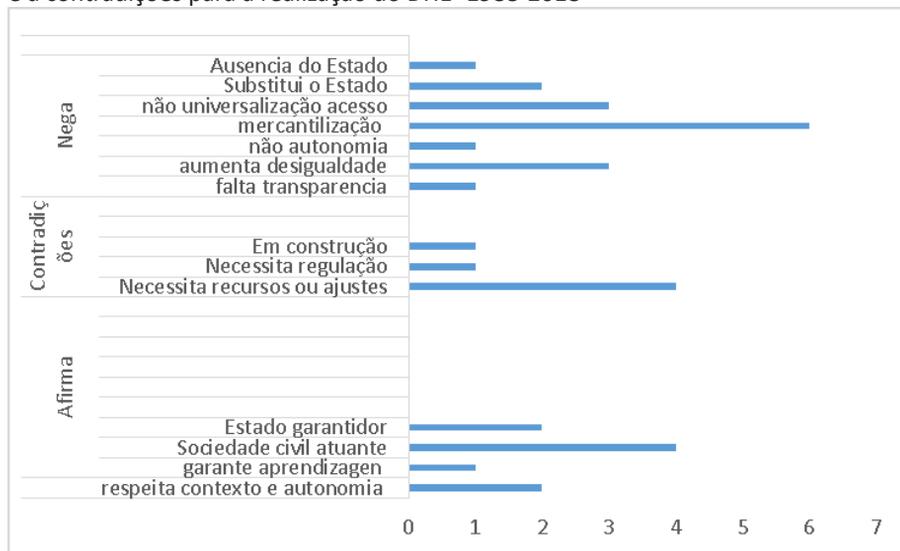
Gráfico 11 - Posição das dissertações, teses e artigos (A1) em relação ao tema/objeto abordado



Fonte: autora

Um último conjunto de informações apresentado, para efeito de sistematização da revisão dos trabalhos selecionados, diz respeito aos apontamentos sobre o tema analisado e sua relação com a efetivação do direito humano à educação. Nesses termos, apenas quatro explicitam claramente esta conexão, os demais o fazem indiretamente ao indicar resultados que afirma, negam ou apresentam contradições para a realização do DHE, como sistematizado o Gráfico 11.

Gráfico 11- Posições das teses, dissertações e artigos em relação à negação, afirmação e a contradições para a realização do DHE- 1988-2018



Fonte: a autora

A negação do direito à educação, segundo os trabalhos, associa-se mais fortemente à introdução de mecanismos de mercado, seguida pela posição assumida pelo Estado na garantia deste direito, a qual tanto é percebida como estruturalmente contrária à educação para todos e todas, tendo em vista sua natureza de classe, quanto demandada, neste caso a ausência do Estado é condição de negação do direito à educação. Um conjunto relevante de trabalhos considerou que os programas e políticas analisados apresentam contradições e limites que dificultam a realização do direito à educação, especialmente pela ausência de recursos financeiros. Por fim, destacam-se os trabalhos que sublinham o protagonismo da sociedade civil para a consecução do DHE.

### Indicações finais

Um primeiro aspecto a considerar é a limitação do próprio Banco de Dados Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, seja pela flutuação para o acesso no que está disponível, seja na interface pouco intuitiva para realização da pesquisa.

Mesmo com tais limitações é importante considerar que 24 teses ou

dissertações e apenas seis artigos publicados em revistas A1 corresponderam à busca que articulou privatização e direito à educação em 30 anos de publicações. Esta informação é relevante por traduzir o tratamento tangencial dado à articulação entre os processos e as formas de privatização da educação, o que inclui as chamadas “parcerias” entre organizações privadas e governos, e o Direito Humano à Educação e por explicitar a necessidade de estudos que o façam. O descritor “parceria” foi acionado para o inventário das produções aqui em destaque.

Frisa-se a inexistência de pesquisas com metodologias quantitativas e a prevalência de pesquisas documentais, em sua maioria sobre programa governamental ou privado determinado e um campo empírico específico. Em relação à dimensão da educação considerada, a maioria dos trabalhos se refere à oferta educacional.

Também se destaca estudos favoráveis à transferência da responsabilidade pela oferta, pela gestão ou pela proposta curricular do estado para atores privados quando estes são constituídos por movimentos sociais ou organizações populares. Nestes casos, as conclusões afirmam que o direito à educação foi assegurado em função do respeito aos sujeitos envolvidos, à autonomia dos educadores e estudantes ou à ação proativa dos movimentos e organizações acionados, mesmo quando se trata de programas governamentais que preveem repasse de fundos públicos para atores privados. Neste conjunto de estudos, o pressuposto é que o Estado, por sua natureza de classe, não atenderia por meio de políticas educacionais segmentos historicamente marginalizados ou excluídos do acesso a conquistas como o direito à educação, tarefa que deve ser assumida pelo próprio segmento organizado.

Já no caso de estudos sobre convênios, contratos ou parcerias de governos com organizações privadas de base empresarial ou para oferta da educação infantil em instituições formais, os trabalhos são críticos e indicam processos de mercantilização da educação e o aumento das desigualdades derivadas de ações desta natureza como expressão da negação do DE.

Encontrou-se, especialmente nos artigos na forma de ensaios, reflexões que relacionam aspectos do contexto histórico (globalização econômica e ascensão do neoliberalismo), que minimizam a efetivação do direito à educação na medida e que relativizam a diminuição da presença do estado como garantidor deste direito, a estratégias de privatização da educação.

Importante sublinhar que os Indicadores do Direito à Educação, sistematizados e propostos por Katarina Tomaševski em alinhamento ao contido no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC

(ONU, 1966) pelo qual os estados parte devem adotar medidas até o máximo dos recursos disponíveis para efetivar os direitos, foram considerados em dois artigos. O PIDESC integra a Carta Internacional dos Direitos Humanos, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP).

Enfim, o que se depreende deste levantamento das produções em educação, é que o processo de privatização da educação é considerado um impeditivo para a realização do DE em função do ator privado envolvido e não da transferência da responsabilidade por sua efetivação para a sociedade civil, tema que, no limite, demanda estudos orientados para o entendimento atribuído ao Estado e à natureza de sua atuação.

## Referências

Adrião, T.. *Dimensões da privatização da educação básica no Brasil a partir de 1990: um diálogo com a produção acadêmica*. 2015. 227f. Tese Livre-Docência, Universidade Estadual de Campinas.

ARAÚJO, C. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan./jun. 2006

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

MACHADO, C PEREIRA, A. C. *Direito à Educação e Avaliação\_Tendências Temáticas*, p.17, 2021(prelo).

MORI, A.; Adrião, T.. Estado do conhecimento sobre financiamento da educação obrigatória e privatização a partir do web of science, 2015-2018. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 22, n. esp3, p. 1241–1257, 2018.

OLIVEIRA, R. P.de. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R. P. de, Adrião, T.. (orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação*. Análise da LDB e Constituição Federal. São Paulo: Xamã, p. 15-43, 2007.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: ANPED, mai-ago, p. 61-74, 1999

PIOVESAN, F. Sistema interamericano de direitos humanos: impacto transformador, diálogos jurisdicionais e os desafios da reforma. **REDESG - Revista Direitos Emergentes na Sociedade Global. V.3, n.1, 2014.**

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa Social - Métodos e Técnicas*. 3ª edição. São Paulo, Atlas, 2008. 334 p.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, v. 6, n. 19, set./dez. 2006, p. 37-50.

TOMASEVSKI, K. Indicadores del derecho a la educación, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, Revista IIDH, 2004, Vol. 40.

Relação dos trabalhos inventariados.

Adrião, T. M. F. ET al. Grupos empresariais na educação básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. *Educação & Sociedade* [online]. 2016, v. 37, n. 134 [Acessado 24 Junho 2021], pp. 113-131. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157605>>.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização. *Educação & Sociedade* [online]. 2016, v. 37, n. 134 [Acessado 24 Junho 2021], pp. 153-168. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157215>>.

BRONZATE, SANDRA TORQUATO. *O currículo integrado no contexto de implantação do PROEJA FIC: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista*. 2014. 294f. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CALIXTO, J.de A. *Sistema público de educação e o regime de colaboração: uma experiência do estado do Acre e do município de Rio Branco no período de 2005 a 2012*. Rio Branco 2017. 2017. undefined f. Mestrado em Educação, UFAC, Rio Branco.

CARVALHO, S. M. G. *Educação na reforma agrária: PRONERA, uma política pública?* 2006. 211f. Doutorado em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

COELHO, L. C. P. *A possibilidade de realização de parceria entre o setor público e o terceiro setor para garantia do direito fundamental à educação infantil com fundamento na sustentabilidade econômica e social: uma contribuição para o desenvolvimento socioeducacional do estado de Santa Catarina*. 2018. 295f. Doutorado em Ciência Jurídica, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

COSTA, A. C. M. *Os impactos do PRONERA no assentamento reunidas: as relações entre movimento social X universidade X governo federal*. 2004. 229f. Doutorado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília

COSTA, B. A. *Programa pró-creche e atendimento público municipal: um olhar para as condições da oferta de educação para a primeira infância*. 2014. 259f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.

CROSO, C. e MAGALHÃES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educação & Sociedade* [online]. 2016, v. 37, n. 134 [Acessado 24 Junho 2021], pp. 17-33. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157622>>.

ESTEFFANIO, M. B. *As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências*. 2008. 289f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FARIAS, C. dos S. *Política educacional para a educação infantil: o compasso da jurisdição de Londrina nas parcerias público/privadas*. 2018. 162f. Mestrado em Educação, UEL, Londrina.

FILHO COSTA, E. S. *Expansão e democratização da educação superior: uma avaliação dos impactos do REUNI no curso de Serviço Social da UFPB*. 2016. 141f. Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

GOBETE, G. *Educação especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação*. 2014. 170f. Doutorado em Educação, UFES, Vitória.

LIDUENHA, T. G. G. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 203f. Doutorado em Educação Especial – Educação do indivíduo especial), UFSC, São Carlos.

LIMA, O. G. de. *Relação entre Rede Municipal de Ensino e Instituições do Terceiro Setor para Escolarização das Pessoas com Deficiência em Manaus*. 2018. 236f. Doutorado em Educação, UFAM, Manaus.

MACHADO, C. (coord). *DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DA ARTE DE 1988 A 2018*. Relatório de Pesquisa. (2021)

MARTINS, G. M. de M. *Disputas de sentidos sobre Autonomia e sua expressão político-pedagógica no Projeto Autonomia Carioca (PAC) e sua expressão na rede municipal do Rio de Janeiro*. 2016. 112f. Mestrado em Educação – Processos formativos e desigualdades Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

MENEZES, A. C. S. *Educação do campo no semiárido como política pública: um desafio à articulação local dos movimentos sociais*. 2017. 280f. Doutorado em Educação, UFPB, Joao Pessoa.

MONTANO, M. R. *A parceria entre a administração pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do marco regulatório das organizações da sociedade civil (MROSC) na oferta da educação infantil em Porto Alegre*. 2018. 216f. Mestrado em Educação, UFRGS.

MONTEIRO, A. R. O pão do direito à educação.... *Educação & Sociedade* [online]. 2003, v. 24, n. 84 [Acessado 24 Junho 2021] , pp. 763-789.

MOURA, J. B. de. *Fórum de EJA Mato Grosso: caminhos iniciais, lutas e conquistas*. 2016. 114f. Mestrado em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

NARODOWSKI, M. Políticas públicas e infancia: deseos y límites a la igualdad en la educación. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2013, v. 18, n. 54 [Accedido 24 Junio 2021] , pp. 551-570.

NASCIMENTO, E. F. *Inclusão excludente': a experiência do Projeto Poronga à luz da Psicologia Histórico-Cultural*. 2016. 183f. Mestrado em Psicologia, UFR.

NASCIMENTO, J. A. *A educação como dispositivo de proteção integral à criança e ao adolescente: um discurso de qualidade*. 2018. 376f. Doutorado em Educação, UFPE.Recife.

PELLEGRINI, A. L. T. A. *Educação em movimentos Reflexões e desafios dos processos de aprendizagem em movimentos sociais de Madrid*. 2016. 613f. Doutorado em Enfermagem, Universidade Federal de São Paulo.

PEREIRA, L. R. *O acesso e a permanência do aluno Prounista na universidade privado/filantrópica brasileira*. 2014. 128f. Mestrado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre

PERIUS, L. C.F. *Programa Nacional de Educação na reforma agrária a Gestão do PRONERA no Estado de Mato Grosso do Sul - 1998/2001*. 2008. 113f. Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

RAMALHO, M. L. *Parceria público-privada em educação: arranjos de educação em municípios do Vale do Jequitinhonha e a Fundação Vale*. 2016. 277f. Doutorado em Educação, PUC- Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIBEIRO, F. de M. *Consciência dos Prounistas sobre a inserção no ensino superior*. 2013. 138f. Mestrado em Psicologia, PUC-Campinas, Campinas.

---

RIBEIRO, V. C. *A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará*. 2017. 199f. Mestrado em Educação, UFOPA, Santarém

RODRIGUES, E. F.. *Parceria entre Poder Público e Sociedade Civil na promoção da práxis educativa popular: MOVA São Bernardo*. 2016. 151f. Mestrado em Educação – Currículo, PUC- São Paulo, São Paulo.

ROMANO, RAQUEL. *A inserção do setor privado no espaço educacional público - uma alternativa eficaz? Um estudo de caso sobre a formulação e implementação de um projeto de arte-educação*. 2006. 216f. Mestrado em Educação, PUC- MG, Belo Horizonte

SANTOS, A. M. C. dos. *O processo de desativação das escolas técnicas estaduais no Amazonas*. 2003. 95f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

SANTOS, P. A. dos. *Percepções de professores e estudantes sobre o programa de aceleração de estudos floração*. 2014. 119f. Mestrado em Educação, PUC-MG, Belo Horizonte.

SANTOS, S. M. dos. *Movimentos sociais e sindical do campo e a política de educação do campo: Representação na vida dos/as trabalhadores rurais do MSTTR Nazaré da Mata* 2016. 2016. 109f. Mestrado Profissional em Educação, UFPE, Nazaré da Mata.

SERAPIONI, Mauro. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciênc. Saúde coletiva*, Rio de Janeiro , v. 5, n. 1, p. 187-192, 2000.

Silva, F. J. C. *O Financiamento da Educação no Brasil: o caso do município do Rio de Janeiro (2010-2016)*. 2018. 99f. (Mestrado em Educação), UERJ, São Gonçalo.

SILVA, M.S. *Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos*. 2016. 181f. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, UEB, Salvador.

SOARES, N. F.. *O Projeto Escola De Tempo Integral Da Rede Estadual Do Pará Na Perspectiva Do Financiamento*. 2017. undefined f. Mestrado em Educação, UFPA, Belém.

SOUZA, G. M. A. *Avaliação emancipatória e gestão democrática: caminhos para a construção de uma escola transformadora no município de Niterói*. 2016. undefined f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

UEQUED, A. da S. *Decisão Jurídica e Direitos Sociais: Possibilidades e limites da intervenção judicial democrática na concretização do direito à educação infantil*. 2018. 242f. (Mestrado em Direito), Faculdade de Direito da Fundação Escola Superior do Ministério Público, Porto Alegre.

VALE, L do. O papel da educação: do direito natural ao direito à instrução. *Educação & Realidade*. 1997, v. 22, n. 1.

WAGNER, S. F. *A Aplicabilidade das Parcerias Público-Privadas na Concretização da Educação Inclusiva: ensino fundamental*. 2013. undefined f. Mestrado em Direito, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro.

# SEXUALIDADE INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) NO BRASIL<sup>1</sup>

## CHILD SEXUALITY AND TEACHER TRAINING IN BRAZIL

## SEXUALIDAD INFANTIL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL

**Claudionor Renato da Silva**

Doutor em Educação Escolar, Docente da Universidade Federal de Jataí, Jataí, Goiás, Brasil, claudionorsil@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>

**Ana Claudia Bortolozzi**

Doutora em Educação, Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Câmpus Bauru, Bauru, São Paulo, Brasil, anaclaudia@unesp.br ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4796-5451>  
Lázara Christina Assis Cabral ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8462-8238>

### RESUMO:

Este artigo é um estudo sobre a sexualidade infantil desenvolvido a partir da metodologia *Grounded Theory*. O objetivo é apresentar a teorização da sexualidade infantil e como se encaminham à formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Os conteúdos principais do artigo são, em primeiro lugar, a investigação de doutorado em que foi realizada uma teorização sobre a sexualidade infantil; em segundo, a organização de propostas para a formação de professores na temática. As implicações da investigação são contribuições à educação sexual e à formação de professores, sobretudo, na consideração da sexualidade de crianças pequenas como aspecto de seu desenvolvimento “biopsicossossocial”.

**Palavras-chave:** sexualidade infantil, formação de professores, educação sexual, *Grounded Theory*.

---

1 Texto originário da Tese de Doutorado do primeiro autor, orientado pela segunda autora e, atualmente, em pesquisa de Iniciação Científica pela terceira autora no interior do NuEPFES – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Formação em Educação Sexual – Universidade Federal de Jataí.

## **ABSTRACT:**

This article is a study on child sexuality developed from the Grounded Theory methodology. The objective is to present the theorization of child sexuality and how it is directed to the formation of teachers for early childhood education and early years of elementary education. The main contents of the article are, in the first, the doctoral research that carried out a theorization about the infantile sexuality; secondly, the organization of proposals for teacher training, on the theme. The implications of the research are contributions to the area of sex education and teacher training, especially in considering the sexuality of young children as an aspect of their “biopsychosocial” development.

**Keywords:** child sexuality, teacher training, sex education, Grounded Theory.

## **RESUMEN:**

Este artículo es un estudio sobre la sexualidad infantil desarrollado a partir de la metodología Grounded Theory. El objetivo es presentar la teorización de la sexualidad infantil y como se dirige a la formación de profesores para la educación infantil y años iniciales de la enseñanza fundamental. Los contenidos principales del artículo son, en primer lugar, la investigación de doctorado que ha efectuado una teorización sobre la sexualidad infantil; en segundo, la organización de propuestas a la formación de profesores, en la temática. Las implicaciones de la investigación son contribuciones al área de la educación sexual y la formación de profesores, sobre todo, en considerar la sexualidad de los niños pequeños como aspecto de su desarrollo “biopsicososocial”.

**Palabras clave:** sexualidad infantil, formación de profesores, educación sexual, Grounded Theory.

## **Considerações iniciais**

O artigo se dispõe a apresentar uma discussão sobre a sexualidade infantil nos espaços formativos da infância brasileira, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental com implicações à formação inicial e continuada de professores(as). Apresenta-se a discussão da resistência ao currículo em prol de práticas anti-preconceituosas e anti-discriminatórias no âmbito da sexualidade da criança, em seu mais amplo sentido, na diversidade sexual e, desde a infância, na negação e proibição das manifestações naturalizadas das crianças pequenas. Ao resistirem ao discurso científico das manifestações da

sexualidade infantil, os(as) docentes brasileiros(as) encontram dificuldades em fazer o melhor do seu profissionalismo pelas crianças pequenas no que diz respeito à formação para a sexualidade; o currículo e o sistema educacional desconsidera a sexualidade das crianças (manifestas e reais) e, numa visão e ação contemporânea de sociedade e momento político nacional, há uma tendência silenciosa de desqualificação dos estudos científicos e os discursos de sociabilidade sexual planetária que prezam pela emancipação humana e, sobretudo, o empoderamento de meninas e mulheres, promulgado pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Agenda 2030.

O “não fazer” da prática da educação sexual, talvez se dê pelos discursos de ódio e negação à sexualidade, à cientificidade, vigentes, desde 2014 (Silva, 2015), quando se decidia pelo atual Plano Nacional de Educação (PNE) (Silva, 2015) que se finda, em 2024 e que, na atualidade, assume discursos ainda mais potentes, munidos de *fake News*. Ou talvez, seja uma postura pessoal do(a) docente. Contudo, diante de uma BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que fala de “direitos”, todo direito deve ser dado às crianças pequenas, não apenas “alguns” direitos. O direito a saber sobre sexualidade não pode ser retirado de nossas crianças.

O tema da sexualidade infantil, inerente à área da educação sexual não possui um espaço muito aberto e livre na formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação continuada, especialmente, se considerados, os cursos de pedagogia, em particular. Ao se referir ao espaço quase inexistente para o tema da sexualidade infantil, se quer dizer que, primeiro, não há no currículo qualquer disciplina referente à educação sexual, como demonstrado na literatura da área, como será demonstrado nessa pesquisa e, em segundo, as pessoas não se sentem muito à vontade em falar sobre isso, por entenderem que se trata de algo privativo, secreto e até “pecaminoso”, algo reservado à família. E, se não se tem a coragem de falar, tão pouco a coragem de tratar do tema nos processos educativos de formação e de atuação docente, o currículo.

O fato, por detrás destes posicionamentos é que os professores(as), em formação inicial e em atividade escolar profissional, não têm para si e em si próprios, não só uma formação em sexualidade humana, como também, não aceitam, ou não percebem sua própria sexualidade. E, talvez, o mais grave é que estão cobertos (as) de religiosidade e uma (falsa) ética discursiva, moral-social, e equivocada, de que, ao se falar de sexualidade na escola se está incentivando a prática sexual entre as crianças, entre os adolescentes e entre os jovens; algo que seria de responsabilidade única das famílias. (MELO, 2004; SILVA, 2015; POLA, 2018; BASTASEVICIUS; MIRANDA, 2019; MOREIRA; MAIA; JACINTO, 2020;

MORAIS; GUIMARÃES; MENEZES, 2021; SOARES; SOARES, 2022).

A ênfase aos educandos (as) infantis é o foco principal pelo qual o presente texto se organiza, na medida em que contribui para algumas reflexões, até certo ponto, tensas aos professores (as), mas que são necessárias à formação inicial e continuada, sobretudo, nas formações e atuações de licenciaturas por se tratar da sexualidade das crianças. Tais desconfortos “tensos” também afetam as crianças que chegam à escola de educação infantil e anos iniciais e se veem desprotegidas de seus direitos ao saber. Seus pais e mães, também, seus responsáveis, são, em sua maioria, muito novos e também muito despreparados para aceitar a sexualidade de seus filhos. Pais e mães, avós e tios (as), estão também, cada vez mais assustados (as) com a precocidade em relação à sexualização das crianças. E será mesmo que é precoce ou o contexto a que estamos inseridos(as) nos convida a (não) aceitação da realidade das manifestações da sexualidade das crianças, mesmo diante das pesquisas de da questão planetária da diversidade sexual? (SILVA; LINS, 2020).

Torna-se, assim, evidente, a relevância do tema da sexualidade infantil na formação de professores, não excluindo, a importância desta formação também aos gestores e coordenadores escolares, na possibilidade de se ter explicitado nos Projetos Político-Pedagógicos da escola, que o tema da sexualidade humana será desenvolvido ao longo do ano letivo e também no cotidiano, o que contribuirá – pelo menos, se espera - para que hajam menos conflitos e menos “estresse” a todos (as) os (as) atores (as) deste universo singular, ao mesmo tempo, conflituoso, entre crianças/docentes/gestores/pais. (SILVA, 2015).

Buscando, justamente, atentar para a importância deste tema na formação de professores, inicial e continuada, sobretudo, professores que atuam na educação infantil e anos iniciais, é que o presente texto se apresenta em duas seções centrais: a primeira, intitulada “Sexualidade infantil: um debate breve a partir de uma pesquisa de doutorado”, em que se procura apresentar o tema da sexualidade infantil, a partir da pesquisa de doutorado de Silva (2015) que utilizou a metodologia da *Grounded Theory*. A segunda seção “A formação de professores no tema da sexualidade infantil em algumas propostas” é uma primeira tentativa didático-metodológica visando a formação de professores e a perspectiva conceitual de “cidadania em sexualidade”, conceito a ser desenvolvido neste texto para tratar dos direitos que as crianças possuem em acessar conhecimentos científicos sobre sexualidade humana, como forma de proteção e de denúncia em relação à violência e ao abuso – uma categoria que emerge dos dados e que fez parte da teorização, como apresentado na tese de

doutoramento (Silva, 2015) e na obra Silva (2019) – é certo que existem várias formas de violência, mas é esta que emerge dos dados e gera a teorização.

Sobressai o conceito também de “desenvolvimento biopsicossossexosocial” na busca por evidenciar, de fato, e não apenas nos discursos, a realidade da sexualidade infantil ao lado do desenvolvimento biológico, psicológico e social.

Antes do apontamento sobre as considerações finais valem algumas proposições iniciais sobre a metodologia *Grounded Theory* (GT) e a forma como o artigo é construído, um recorte de uma tese de doutorado:

- A fala dos pesquisadores(as) são organizadas e apresentadas a partir da metodologia GT; o texto teórico é resultado de dados extraídos /compilados em pesquisa de doutoramento, como já se referiu nessa introdução. As “afirmativas” teóricas (Silva, 2019) nascem diretamente dos dados o que, portanto, dispensam outros dados, pois, a GT é de lógica indutiva; na GT o pesquisador(a) assume a autoria original da teorização, sempre, com base nos dados;
- A generalização da sexualidade infantil na forma interpretativa e de teorização só é possível – e só foi possível - no interior da própria metodologia GT e nunca fora dela. Desta forma, reafirma-se que a teorização emerge de dados, natureza própria da metodologia; os tópicos ou categorias presentes só estão na teorização devido ao fato de serem encontrados nos dados do levantamento realizado na pesquisa e, desta forma, os pesquisadores(as) da GT são autônomos na autoria da teorização por eles organizada, mesmo trazendo outros(as) autores(as) para o diálogo da teorização.

Feitas essas considerações muito breves sobre a metodologia GT, modo pelo qual o texto deve ser lido e interpretado com base em Charmaz (2009) e Silva (2019) segue-se que nas “Considerações finais” são elaboradas algumas propostas de implicações a que o estudo contribui para a formação e a atuação dos professores e professoras na escola de educação infantil e anos iniciais, tendo como foco, a criança pequena a partir dessa teorização, com o uso específico da metodologia GT.

## **Sexualidade infantil: um debate curto a partir de uma pesquisa de doutorado**

O debate a ser realizado nesta subseção gira em torno de duas questões a partir dos resultados da pesquisa de Silva (2015) utilizando os rigores e especificidades da metodologia GT (Charmaz, 2009; Silva, 2019): o que é sexualidade infantil? E a segunda: que encaminhamentos sobre a sexualidade infantil são organizados na pesquisa, voltados ao cotidiano da escola da infância?

O que é, portanto, sexualidade infantil? Sexualidade infantil é um termo que exprime o desejo (in) consciente da criança, ou seja, ela é um sujeito (conceito freudiano) sexuado, um sujeito que sente prazer e que tem em seu corpo todas as potencialidades de sensação e manifestação de prazer, de desejo. (SILVA, 2015).

Como é possível a elaboração desta conceituação? Silva (2015), utilizando-se da metodologia *Grounded Theory* (GT) (Charmaz, 2009; Silva, 2019) faz este construto conceitual a partir da produção existente sobre sexualidade infantil em que, a base do assunto, repousa sobre a psicanálise, começando em Freud até a contemporaneidade.

A problemática para da pesquisa, de cunho indutivo: “[...] O que se está dizendo sobre ‘sexualidade infantil’, considerando este descritor como um recorte de análise dentro da área da educação sexual? (SILVA, 2015, p. 24)”.

Esta pergunta ampla - característica chave do método GT – permitiu a seguinte teorização:

Sexualidade infantil se estabelece como teorização em uma única via: a da teoria psicanalítica da sexualidade. As subvias centrais e necessárias à teorização são duas: a primeira, o cotidiano escolar e a segunda é o das efetividades das políticas de proteção à criança na sociedade e sua gestão. (SILVA, 2015, p. 234).

A sexualidade infantil é encontrada nos dados, sempre com um referencial, inicialmente, freudiano, abrangendo as descobertas iniciais de Freud (Freud, 1996 a, 1996 b, 1996 c) e suas reformulações no decorrer de sua carreira, seus estudos e produções, desde cartas até obras completas. Mas não é estagnado aí, em Freud: é dado prosseguimento ao referencial na área da psicanálise, embora, com a formatação de outras escolas de pensamento como o kleinismo (referência à Melanie Klein). Podemos citar ainda, a filha de Freud, Anna e os trabalhos de Jacques Lacan e Donald Woods Winnicott, chegando à contemporaneidade com várias mudanças conceituais, ora próximas ora muito distantes da produção inicial de Sigmund Freud. Mas a máxima seguinte

é válida: todas as formulações sobre sexualidade infantil até a atualidade não são desenvolvidas sem a base freudiana.

As investigações freudianas sobre a psicanálise com crianças, segundo Costa (2010), não nascem com as crianças, como no kleinismo, por meio da brincadeira. Não. As investigações iniciais de Freud se originam em suas pacientes históricas, pessoas que desenvolveram traumas durante a infância, em situações relacionadas à sexualidade, ao sexo idealizado. Esta era a teoria inicial de Freud.

Desta hipótese clínica, Freud, opta por uma outra fonte de histeria adulta, qual seja, a realidade psíquica: o desejo e não o fato em si. E aí aparecem palavras-chave da psicanálise, referentes ao desenvolvimento da teoria freudiana da sexualidade infantil: desejo, inconsciente, fantasia, sedução, transferência, sublimação. (LAJONQUIÈRE, 2009; COSTA, 2010).

Nesta perspectiva clínica, a origem do trauma está no conflito entre a sexualidade, em fase de descoberta pela criança e a imposição do “não é o momento” por parte dos adultos; adultos que já possuem uma outra estrutura sobre a (sua própria) sexualidade.

Freud dá o início à teoria da sexualidade infantil, na obra “Interpretação dos Sonhos” seguindo suas formulações para os Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade. Segundo Costa (2010), afirma que “[...] Desse modo, Freud apresenta ao mundo uma nova criança, dotada de uma sexualidade *perverso-polimorfa*. Com o conceito de *pulsão* Freud vai nos mostrar que o corpo da criança é um corpo pulsional, corpo de desejo (COSTA, 2010, p.15)”.

É importante a colocação de que Freud é um marco nas concepções de infância e criança. Antes de Freud, as crianças eram seres angelicais, puros e assexuados. Depois de Freud, as crianças são sujeitos do desejo e possuem (desejam) prazer. (LAJONQUIÈRE, 2009; COSTA, 2010).

Para Freud, as sensações adultas referentes ao prazer eram semelhantes às vividas pelas crianças. O aspecto aqui levantado configura um movimento de 360º aos pais, gestores, coordenadores e professores: um novo outro olhar para as crianças pequenas, como sujeitos autônomos e sexuados, marcados e marcadas pelo desejo; sujeitos que não podem ser “presos” à modelagens adultas de imposição e autoridade, e, muito menos, sujeitos que desmerecem uma atenção ao seu desenvolvimento em curso, que, geralmente, para ela é imposta o oculto da questão e a anulação de sua sexualidade.

Os dados documentais da pesquisa de Silva (2015) permitiram a construção de um conceito que evidencia a sexualidade nas teorias clássicas do desenvolvimento infantil, na área da psicologia da educação. Trata-se do

conceito de desenvolvimento biopsicossocial e que, na pesquisa, se elabora o termo “biopsicossexossocial”.

Neste conceito, que emerge dos dados, o desenvolvimento humano relacionado ao termo biopsicossocial é acrescido de mais um termo –sexo, no sentido de **evidenciar a sexualidade**, portanto, não mais “embutida” em *biopsicossocial*, o que não quer dizer que a sexualidade está omitida ou inexistente. Considerar a dimensão psicanalítica para a sexualidade repousa sob a perspectiva da educação sexual emancipatória: liberdade e direito de saber sobre seu corpo e sobre os conceitos científicos em educação sexual. (SILVA, 2015, p. 127-128, grifos nossos).

O conceito de desenvolvimento biopsicossexossocial nasce naturalmente, diga-se, assim, dos dados codificados na pesquisa de Silva (2015). Há uma ligação direta com e entre todas as palavras recorrentes em toda a pesquisa com os dados que reiteram, sempre, a sexualidade infantil num aporte teórico freudiano e também na psicanálise, dos primórdios à contemporaneidade. Sobre estas “palavras” recorrentes, Silva (2015), afirma que,

Na evidenciação da sexualidade infantil, as unidades categorias como masturbação infantil (numa perspectiva freudiana de análise), erotismo infantil, transferência – esta, uma unidade ímpar, ao lado da sublimação – trauma, medicalização, prostituição (na perspectiva psicanalítica), arranjos familiares, homossexualidade, complexo de Édipo, inconsciente, fantasia infantil, corpo biológico x corpo psicanalítico (corpo erógeno) e sublimação corroboram para a construção de um conceito fundamental da teorização aqui defendida: o **desenvolvimento biopsicossexossocial**. (SILVA, 2015, p. 131, grifos nossos).

As palavras recorrentes aqui apresentadas, como se verá, permeiam as “subvias” que explicitam o enunciado geral da tese de Silva (2015), ou seja: o referencial freudiano e pós-freudiano, até à contemporaneidade, permite a compreensão do cotidiano escolar e também a confirmação da relevância das políticas em sexualidade humana no espaço escolar e outros espaços.

Um segundo momento de análise e descobertas, pela GT se dão no interior da Subvia 1 que permite a configuração teórica da sexualidade infantil na dimensão do dia a dia na escola, o cotidiano escolar.

Sexualidade infantil é um tema do espaço educacional, em que, a todo o momento se constata o desenvolvimento e a apreensão do mundo ao

redor, pelas crianças, destacando-se inclusive, a realidade das suas respectivas manifestações ou atitudes/ações, envolvendo a sexualidade. Da mesma forma, está presente, na mesma esfera ambiental/geográfica, o despreparo docente declarado, de que a sexualidade não é tema para se tratar na escola ou que seja uma tarefa dos profissionais da saúde e responsabilidade da família. O docente que não vê a sexualidade infantil, a nega, ao considerar a sua própria sexualidade, como superior, positiva, diferente, própria a si, madura. (SILVA, 2015).

Assim, o cotidiano escolar revela facetas interessantíssimas que levam os professores (as), bem como, os coordenadores e gestores escolares e, ainda, os pais e responsáveis a, juntos, pensarem e elaborarem estratégias de promoção de educação sexual, visando não o negativismo das expressões/ações em sexualidade das crianças – tal como defendia Freud nas primeiras décadas dos anos 1900 -, mas promovendo uma prática educativa escolar e não-escolar de conhecimentos do próprio corpo e proteção deste, em razão da violência e do abuso a que, constantemente são submetidas as crianças, que, em plena pandemia da Covid-19, encontram-se fora da escola – reitera-se que não se está a afirmar que todas as crianças sofrem abuso, mas que se trata de uma categoria que nasce dos dados e está presente na teorização.

Faz-se necessário, neste segundo bloco referencial (Subvia 1) sobre a sexualidade infantil, compreender o conceito de cotidiano em Michel de Certeau (Certeau, 1996, 1998) ao dizer que “[...] no operador de uma “vigilância” generalizada. [...] esta “microfísica do poder” privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na “educação”, ela ponha em evidência o sistema de uma “repressão [...]”. (CERTEAU, 1998, p. 41)”.

Michel de Certeau está se referindo ao cotidiano que reprime; a esta organização (por exemplo, a escola), que elimina o sujeito e sua presença no mundo em sua autonomia e liberdade, aprisionando-o ao feito adulto.

São, portanto, duas considerações mais gerais, que se complementam, sobre o cotidiano e que nos ajudam a compreender a sexualidade infantil, as manifestações/ações sexualizadas das crianças: a primeira é que o cotidiano é regulador; a segunda, é que este cotidiano regulador é sempre transgredido pelos principais atores desta rede, as crianças pequenas. Isto porque, a sexualidade (o desejo) ultrapassa os limites impostos pela cultura adulta e o currículo escolar.

A partir destas colocações muito breves o que se destacar em relação à Subvia 1? Os próximos excertos elencados na pesquisa de Silva (2015) irão evidenciar alguns destaques.

Excerto 1.

[...] menina de aproximadamente 4 (quatro) anos, brincando com uma boneca, dando-lhe comida na boca com uma colherzinha. A imagem de imediato fez com que as professoras sorrissem, percebendo que seria fácil opinar sobre tal figura, pois perceberam a coerência entre corpo e gênero: menina brincando de boneca, ou seja, “tal como deve ser”. As falas das professoras se referiram basicamente ao “instinto maternal”: “parece que já nasce com o instinto, a gente mulher, instinto de cuidar” (P5). Outra disse: “Pensei logo no cuidado, a palavra cuidado, certamente isso ela vivenciou e está transferindo de forma prazerosa!” (P12), se referindo que ela observou sua mãe fazendo aquilo e estaria imitando-a. A palavra cuidado também está relacionada com o instinto maternal, referindo-se à mãe como a pessoa que mais se dedica aos cuidados com os filhos(as). “Eu tenho uma filha e não precisa nem mostrar como se faz, a menina já sabe, ela já pega a boneca, cuida dela, finge de dar comida, faz ela dormir” (P2), revelando que em nossa sociedade está dado que menina brinca com boneca. É muito forte ainda a noção de que o amor materno é explicado como “instinto natural” inerente a todas as mulheres, embora a história nos mostre que nem sempre foi assim [...]. (SILVA; BERTUOL, 2014, p. 455).

## Excerto 2.

Pergunta assim: “Aí tia, você tem cú? Você já deu?”, isso eu tô falando de criança de cinco anos, e aí eu dei uma atividade, não da sexualidade, eu pulei, sabe, “Ai, vamos cantar a tia esqueceu”, mas porque eu acho que é entrar muito a fundo naquilo [...] mas me assustou um pouco a forma normal que eles perguntaram pra mim. Eu via um menino e ele tava é, mexendo no pipi tudo, e todos os dias ele tava mexendo, então cada dia eu fui tirando a atenção dele disso e aí até um dia ele esqueceu, ou eu até tive uma, um caso que ele mexeu demais ele até começou a sentir prazer (MAIA, SPAZIANI, 2010, p. 77).

No excerto 1 as relações de gênero se evidenciam. A naturalização de uma menina brincar de ser mãe, o que, na verdade e, obviamente, caso fosse um menino, isto denotaria um desvio, uma não-naturalização.

A ideia de que toda mulher nasce para ser mãe está presente nesta narrativa em que se reproduz a sociedade heterossexista e, marcadamente, religiosa.

E o que isto tem a ver com a sexualidade infantil? Tem a ver com os determinismos biológicos e como se refere Certeau (1996; 1998), apoiando-se

em Foucault; tem a ver com os aparelhos de poder, organizados para impor uma dada “ordem” a ser seguida, obedecida. Neste sentido, ao naturalizar, se reforça a ideologia e, ao reprimir o não-naturalizável, também se atua no sentido deste reforçamento da disciplinarização, ou a “imposição” do padrão, da ordem, do instituído.

O excerto 2 demonstra duas realidades do cotidiano escolar: a primeira, as informações sobre sexo que uma criança pequena apreende e desenvolve dúvidas; a segunda, que se confirma no cotidiano escolar, quanto ao despreparo docente no tema da sexualidade infantil.

Quando a referida professora admite a naturalidade com que a criança lhe faz a pergunta, demonstra um fato do cotidiano, segundo Certeau (1996; 1998), muito interessante, qual seja, o de que, as crianças não agem como os docentes; os adultos não agem com naturalidade, mas com um espanto imediato diante do tema da sexualidade humana como algo proibido. E não se trata da professora falar se “deu” ou não, trata-se de interpretar e re-interpretar a pergunta da criança promovendo esclarecimentos da linguagem, bem como, contextualizando a temática abordada, já que esta, nasce de um momento qualquer do dia a dia; é o inesperado, o imprevisto.

A saída dada pela professora em cantar e pular o assunto retira a oportunidade de uma primeira aproximação à educação sexual, visto que, as crianças não acreditam mais, atualmente, que foi a cegonha que os trouxe à casa de seus pais.

A masturbação infantil ou o toque no próprio corpo, nos espaços escolares, é uma realidade, como no caso apresentado no excerto 2. Desviar a atenção é uma regra, quase que geral nos dados encontrados na pesquisa de Silva (2015). O professor (a) da educação infantil inventa uma música, muda de assunto, desvia a atenção, enfim. Pelo menos, isto não reprime, não traumatiza tanto, quanto dizer: “vou contar para sua mãe; você é criança, não deve nem pensar sobre estas coisas; ‘Jesus’ está triste com você!”. As formas de repressão quanto à sexualidade, na forma verbal é muito marcante à criança e a psicanálise parece indicar propostas mais sensatas através da clínica.

O conceito de Didática da Sexualidade, desenvolvido por Silva (2015) observa, justamente, este cotidiano, que escapa ao domínio adulto e que são próprios aos sujeitos infantis.

A Didática da Sexualidade [...] diz respeito então ao aspecto da *não intencionalidade*, ou seja, diferente da proposta *intencional* em que se propõe uma educação sexual na formação dos educandos, partilhada com os pais. Nesta didática *não-in-*

*tencional*, não- intencionalidade quer afirmar que, diante da imprevisibilidade e do devir infantis, o docente terá a habilidade ou a arte – utilizando Freud – de agir diante da manifestação ou expressão da sexualidade infantil sempre direcionando para o esclarecimento, o diálogo, fortalecendo, como já se afirmou, a identidade psicosssexual em desenvolvimento. (SILVA, 2015, p. 174).

Wilhelm Reich é um autor psicanalítico a ser estudo em profundidade, considerando as atualidades da área da psicanálise, sobre a sexualidade, para que a aplicabilidade do conceito de Didática da Sexualidade encontre bases metodológicas (práticas pedagógicas) que embasem os professores e professoras no dia a dia da escola de educação infantil e anos iniciais. A obra de Reich tem como base o conceito de sublimação, desenvolvido por Freud.

Pesquisas na área da educação sexual vêm demonstrando o quanto a formação continuada de professores é importante para as questões postas a uma nova didática que exprima práticas pedagógicas em sexualidade humana, sexualidade infantil.

Avanços são percebidos. Mas, o principal desafio são as continuidades e a avaliação destas ações no decorrer de um ano letivo, de dois anos letivos, três anos, quatro, enfim, até que, naturalmente, as perspectivas em educação sexual estejam circulando no currículo (e no projeto político pedagógico, principalmente) e na interação escola/família. Essa ideia é atestada também por Ciaffone; Gesser (2014) que, em sua pesquisa contemplou a possibilidade viável de se tratar da sexualidade infantil com leveza, respeito, naturalidade, cientificidade e, sobretudo, com diálogo entre todos(as) os(as) atores(as), tendo a criança como principal foco de atenção e cuidado. Os momentos de diálogo permitiram, inclusive, o trato das questões religiosas, éticas e de família que deram aos pais e responsáveis segurança e confiança no trabalho pedagógico dos professores(as).

A característica de uma formação em sexualidade humana, sexualidade infantil, para professores (as), indo além da instrumentalização cognitiva, recai, justamente, na defesa de Silva (2015), em relação à importância e a relevância, de que o tema da sexualidade infantil deve estar inteiramente voltado aos espaços da escola, às ações/práticas desenvolvidas pelos (as) docentes e cuidadores, coordenadores e gestores, no que concerne às manifestações da sexualidade infantil. Isto se inicia com a necessidade potencial de que os adultos envolvidos possam dialogar e resolverem, juntos, a questão.

A busca de todos os atores da escola é o de compreender nas mani-

festações da sexualidade das crianças, a emergência da retirada de imposições e desnaturalizações destas manifestações, ou seja, por meio destas situações do cotidiano, se evidenciar experiências enriquecedoras tanto para os adultos quanto para as crianças que não sejam a reprodução de “soluções” mais corriqueiras como as já apresentadas nos excertos anteriores ou como as situações em que os pais ou responsáveis, queixam-se à direção, de que seus filhos(as) falaram sobre beijo, sexo e amor em casa, culpando a escola, a professora e possíveis “más influências” infantis, de famílias “desajustadas”, sem pai, em casa. Em muitas dessas situações a pesquisa de Silva (2015) identificou que muitos gestores se posicionam em culparem os professores(as) e firma (confirma) o discurso revoltoso, ao lado dos pais ou responsáveis, dando a estes últimos, “razão”, tranquilizando-os, com sentenças do tipo “o professor (a) vai ficar mais atento(a) e separar o seu filho (a) do outro(a)” ou “o professor(a) não vai mais permitir isto acontecer de novo, foi um descuido, isso jamais pode acontecer”.

O cotidiano da educação infantil relativo às falas dos docentes e cuidadores, nos dados da tese de Silva (2015), permitiu também o desenvolvimento do conceito de Docência-Incompletude. Antes da apresentação deste conceito, será apresentado como este conceito emerge dos dados, pela metodologia GT. Docência-Incompletude ajuda nas reflexões sobre as vivências enriquecedoras que devem estar presentes no cotidiano das escolas de educação infantil.

Na citação a seguir, retirada da pesquisa de Silva (2015) uma professora admite o desconforto em tratar do tema da sexualidade junto às crianças pequenas.

Um fato ocorrido na sala de uma das professoras participantes, relatado por ela: “um menino se interessou por brincar com panelinhas e alguns colegas começaram a debochar dele. Eu disse que o meu marido lavava a louça e fazia comida na minha casa. Depois desse comentário, não debocharam mais do colega, achando normal” (P6). Ao ser questionada sobre o que entendia por “normal”, ela respondeu: “na verdade a gente carrega um pouco de (pausa), por exemplo, eu fui criada que menina brinca disso e menino daquilo, então já vinha com um certo preconceito, mas aí eu procuro não passar isso para eles, mas, normal para mim é não ter essa divisão entre menino e menina, eles brincam juntos, a gente separa em grupos por uma questão de limites” (P6). [...] Uma das professoras comentou sobre as dúvidas e os desconfortos que esse tema gera no âmbito pessoal e profissional. E outra complementou: “Desconforto porque, no fundo, no fundo, para nós isso é errado!” (P11). Isso nos faz pensar o quanto o poder de subjetivação está presente em nossa vida, em nossa sociedade (RIOS, 2014; p.456).

O aspecto pessoal (posicionamento, ideia, representação, crença) se

mistura com o aspecto profissional. Talvez estejamos diante de uma “incompletude” ou um entrave para ser pensado nas práticas de formação continuada de professores e também para a formação inicial, qual seja, ser pensado um critério conteudístico/curricular de modo a “mexer”, “provocar” com estes juízos de valores, muitas vezes, contraditórios, porém, intrínsecos entre a moral ou o certo e o errado, em relação à sexualidade humana e a sexualidade infantil.

No próximo excerto, emerge a questão da homossexualidade em observações/práticas nos espaços da educação infantil.

O depoimento dessa professora não negou a existência de casais homossexuais e fez questão de abordar a temática com seus alunos, mesmo sendo crianças de educação infantil. Em contrapartida, outra professora diz: “se vejo uma cena de duas mulheres ou dois homens se beijando em um livro, eu fecho o livro na hora!” (P11). Esta professora se sentiu desconfortável com a possibilidade de tratar das identidades sexuais com as crianças. [...] “semana passada, uma menina que não era minha aluna foi num shopping no final de semana e viu duas mulheres se beijando. No pátio da escola, ela falou e eu ouvi: “tem mulher que beija mulher”. E os meninos que ouviram diziam: “Não!”. Elas passaram uma semana inteira falando que mulher namora com mulher e os meninos continuavam dizendo que mulher só poderia namorar com homem” (P5). [...] (RIOS, 2014, p.458-460).

Há uma ênfase aqui em relação aos casais homossexuais femininos e masculinos, bem como, as representações docentes em relação às crianças.

Por mais que as pesquisas postulem o que devia ser ou que resposta(as) queriam obter, a realidade das representações docentes demonstram a incompletude da formação e a necessidade de uma formação inicial e continuada que avalie situações e ajude a implementar práticas, fugindo de discursos vagos e sem efeitos diretos no dia a dia da sala de aula, e, a longo prazo, no que se refere a cultura escolar e a cultura dos espaços sociais, que encontram obstáculos, sobretudo e, principalmente, religiosos, confirmando, assim, como bem nos apontou Certeau (1996, 1998) que o cotidiano, principalmente, no que tange à sexualidade, é dado a cada dia; é uma situação ou situações marcadas pela “pressão” e pela “opressão; é uma situação que prende os atores envolvidos, sobretudo, as crianças pequenas e seu desenvolvimento biopsicossocial e, finalmente, é um dia a dia marcado pelo invisível, o invisível dos olhares, o invisível das falas, o invisível dos gestos, o invisível das intenções e das curiosidades infantis e dos intrínsecos conflitos adultos em suas respectivas

sexualidades interiores/pessoais. Desta forma, e nessa processualidade que emerge o conceito de Docência Incompletude.

A última subvia é a dimensão política em sexualidade infantil e aí o conceito de “cidadania em sexualidade” que traz uma contribuição à área da educação sexual e à teorização em sexualidade infantil.

Esta última subvia da pesquisa de Silva (2015) continua a trazer a base freudiana em sexualidade infantil e prioriza o debate sobre o direito da criança em conhecer/saber a cientificidade da sexualidade humana como princípio e ordenação jurídica, caracterizada por políticas públicas em sexualidade, o que torna as crianças, cidadãs, pessoas com direitos, em seu sentido amplo, que implica, sobretudo, o direito de acesso aos conhecimentos sobre sexualidade humana, conhecimentos sobre o seu corpo.

Esta última assertiva, bastante complexa, não deixa dúvidas, no que concerne à importância de efetividades políticas em sexualidade humana nos espaços escolares e outros espaços, em especial, os espaços das arenas políticas municipal, estadual, do distrito federal e federação. A discussão é ainda mais pertinente, no momento em que desde o ano de 2015, especialmente no Brasil, o tema gênero, erroneamente intitulado no meio social, midiático e político como “ideologia de gênero”, representou e vem representando grandes retrocessos nas conquistas dos movimentos sociais e direitos humanos relativos à identidade sexual. Se, por um lado, tínhamos a favor os Temas Transversais “Pluralidade Cultural e Orientação Sexual”, o volume 10, dos extintos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados entre 1997 e 1998, hoje, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, de 2013 e, atualmente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), nem sequer citam a educação sexual ou as palavras gênero, sexualidade ou orientação sexual. Entre 2014 e 2015, enquanto se construía o Plano Nacional de Educação, nas Câmaras de vereadores, de muitos municípios brasileiros se viu um odioso discurso contra a educação sexual, particularmente, sobre gênero e sexualidade, acusando tal iniciativa como incentivo ao sexo e a imoralidade, contra os valores cristãos e valores de homens de bem, em nome da família tradicional. (SILVA, 2015).

Obviamente, a reação das instituições acadêmicas e dos movimentos sociais, de direitos humanos foi imediata, colocando suas posições políticas, críticas e científicas, no sentido de desconstruir os discursos acalorados, cheios de preconceitos e discriminações, com bem apontou Silva (2015) citando os manifestos da ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação) e da ABA (Associação Brasileira de Antropologia).

Mas, para Silva (2015) em que se constitui o tema da sexualidade infantil na perspectiva das políticas públicas?

[...] a sexualidade infantil abarca os espaços sociais e está ligada também às políticas públicas. E como espaço social, evidentemente, temos as políticas públicas como elemento desta organização protetora da criança, em se considerando, em um aspecto particular, seu corpo, sua integridade sexual contra o abuso e a exploração. Embora a palavra conjunta *políticas públicas* não apareça direta e explicitamente nos dados, ela emerge, na possibilidade de um conceito importante para se pensar e se refletir, inclusive, sobre a incompletude da educação na constituição do sujeito infantil psicanalítico [...]. (SILVA, 2015, p.140).

Nos dados da pesquisa, ao se levantar o tema da violência e o do abuso sexual infantil, se encontram, repetidamente, referências às obras freudianas de Totem e Tabu (Freud, 1996 b) e Mal-estar na civilização (Freud, 2010).

Lajonquière (2009) admite a postura política de Freud, embora, não tão contundentemente, quanto Reich, mas deixa a base referencial para se pensar a sexualidade infantil a partir das políticas públicas e sua gestão, visando uma sexualidade mais prazerosa e livre, pautada na liberdade dos sujeitos, os sujeitos sexuais infantis.

A partir destas considerações de base freudiana, mas que não se esgotam aí, pois há muito debate na área da psicanálise, na contemporaneidade, sobre esta dimensão política em sexualidade humana, algumas questões colocadas por Silva (2015), sobre o elemento político em sexualidade infantil, são elencadas a seguir.

Para além do ECA e leis criminalísticas contra a pedofilia, a violência e o abuso infantis, o que incluímos também a prostituição infantil, perguntamos: será que as políticas de proteção à criança deveriam ser mais rigorosas? Seriam necessárias outras leis? Poderia o ECA materializado nos Conselhos Tutelares e instâncias locais municipais ter uma ação mais efetiva no espaço escolar e na comunidade como um todo visando esta proteção à criança, sem o viés único da pobreza e da vulnerabilidade e, portanto, numa ação mais holística desta realidade, pensando e mobilizando ações em todas as classes sociais, não apenas as menos favorecidas?

De que maneira uma política em sexualidade humana pode assegurar uma formação infantil cidadã saudável, prazerosa, feliz e emancipatória?

Como a política LGBTTT contribui para as questões da sexualidade de crianças que convivem e vivem com pais homossexuais masculinos e femininos? Que exemplos conferem e tem conferido a estas políticas um status de que é possível políticas em sexualidade que valorizam a diversidade e a educação cidadã respeitosa e que, sobretudo, garanta a integridade física dos envolvidos?

Que características assumiriam estas políticas visando esta proteção e direito à sexualidade infantil que estejam no âmbito social e que interliguem ações no âmbito educativo e familiar? (SILVA, 2015, p. 141).

A pesquisa encontra limitação nas problemáticas construídas no texto e nestas problemáticas mais pontuais, acima e, aposta em aprofundamentos temáticos, em recorte, e que estão em andamento.

Se assume, contudo, que não se pode falar de sexualidade infantil sem a dimensão política. Uma dimensão política que permite ao docente e ao gestor escolar ter uma “defesa”, por assim dizer, para efetivar a partir do Projeto Pedagógico da unidade escolar um currículo que garanta a cidadania em sexualidade ou o direito da criança em saber/conhecer sobre seu corpo, sobre sua sexualidade, como proteção individual e também coletiva contra o abuso e a violência sexual a que são submetidas aquelas crianças, em especial, sob vulnerabilidade; contudo, não se pode generalizar apenas este grupo, já que, recorrentemente, na mídia é retratado os abusos sexuais em famílias de poder aquisitivo médio-alto, mas que não aparecem em pesquisas, no mesmo montante das crianças sob vulnerabilidade social.

Para a problemática apontada no texto “Que encaminhamentos sobre a sexualidade infantil são organizados na pesquisa, voltados ao cotidiano escolar, na escola da infância?” tem-se como primeiro encaminhamento geral sobre a sexualidade infantil o seguinte: os estudos sobre este tema são de um referencial psicanalítico, inicialmente, em Freud, chegando à contemporaneidade. Assim, a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, exige uma base na psicologia da educação, pautado nos estudos da psicanálise, que elencam outras definições e áreas em “fronteira” com a Filosofia, a Antropologia, nas temáticas mais específicas de cultura, de sujeito, de saber (o saber como desejo) e outras teorias que são aplicáveis à educação, mas com a ressalva: psicanálise e educação como áreas independentes e de fronteiras bem delimitadas; a clínica não é a escola, nem a escola a clínica, mas a clínica pode ajudar muito a prática pedagógica docente, desde a formação inicial em cursos de licenciatura.

O segundo encaminhamento fundamental, geral, sobre a sexualidade infantil é duplo: a sexualidade é inerente à criança; a criança é um ser sexuado que acessa e apreende o mundo em seu corpo e a partir dele. Políticas de acessibilidade e conhecimentos em sexualidade como direito da criança a pouparia, eventualmente, de abusos sexuais e violência, além de lhe garantir, desde muito cedo, o direito de saber/conhecer sobre seu corpo, inclusive de se ir construindo uma criticidade sobre aquilo que não é científico em sexualidade humana, tal como a mídia e o senso comum apresentam, em nossa cultura ocidental adultocêntrica, heterossexual e cristã, atualmente, marcada ainda pelos *fake News*.

Neste segundo encaminhamento geral, que é duplo, evidencia-se a perspectiva da voz da criança e sua individualidade, sua cidadania plena, em termos de sexualidade, evidenciado no conceito de desenvolvimento biopsicossocial.

A seção seguinte abordará algumas propostas, também amplas, sobre o tema da sexualidade infantil, com foco na formação de professores.

### **A formação de professores no tema da sexualidade infantil em algumas propostas**

Professores em cursos de formação e oficinas, as *ofSex* (Silva, 2020) são como *chefs* de cozinha curiosos e aprendizes, em busca de um novo prato, na qual, a pergunta nem precisa ser verbalizada, ela é expressa no olhar e nas sobrancelhas, nestes encontros disponibilizados a professores(as): “qual a receita?”. “Quais os ingredientes?”. “Como fazer?”.

A pesquisa de doutorado (Silva, 2015) permitiu serem pensadas pelo menos três propostas fundamentais para que o tema da sexualidade infantil não seja negligenciado, na formação inicial e na formação continuada, nem mesmo silenciada no espaço escolar, privando o direito e, portanto, a cidadania em sexualidade, às crianças pequenas, de saberem/conhecerem sobre seu corpo e sua sexualidade. E, desta forma, se abrirem espaços mais amplos para o tema da sexualidade infantil, sobretudo, na escola da infância.

A primeira proposta é que o Projeto Político Pedagógico (PPP) seja conhecido pelos pais e responsáveis.

É inadmissível que o PPP seja um documento secreto da escola, nem disponível aos pais e nem apresentado para estes no início de cada ano letivo. Uma vez que o PPP esclarece desde o início do ano letivo que o tema da educação sexual será abordado, nos tópicos gênero e sexualidade, de forma natural,

sem uma “aula”, se terá, pelo menos de início, uma tensão menos conflituosa entre professores(as) e estudantes infantis, seus pais e responsáveis e a própria gestão; os (as) professores (as) nestas situações envolvendo a sexualidade infantil, não teriam e não passariam por tanto desconforto e tantos prejuízos de ordem pedagógica e pessoal advindo de desencontros ao desenvolvimento biopsicossocial das crianças pequenas.

O PPP prevendo um programa em educação sexual permitirá o encorajamento dos professores (as), dos pais e responsáveis, bem como e, especialmente, das próprias crianças em encararem com naturalidade as dúvidas e falsas verdades vendidas e oferecidas pela mídia, pelo senso comum e o discurso religioso, que não se coadunam com a ciência educativo-sexual, tão ausente em nossa educação básica nacional e nos cursos que formam professores(as), em todas as licenciaturas.

Acima de tudo, uma flexibilidade e, nunca uma imposição por um currículo formativo e um PPP “aberto” ao tema da sexualidade infantil. Mas, com a ressalva de que é e será no cotidiano que a temática emergirá - conceito de didática da sexualidade elaborado por Silva (2015) – não se trata de uma disciplina, de uma oficina e nem de um Projeto de Trabalho, embora o possa ser e deverá no caso da formação de professores(as), como as *ofSex* (SILVA, 2020).

O princípio da educação sexual emancipatória é o norte desta proposta, com a especificidade de um novo outro modelo interpretativo, qual seja, o da psicanálise, de Freud à contemporaneidade; um construto teórico pelo primeiro autor, em desenvolvimento.

A última proposta se resume numa palavra: coragem! Coragem da gestão e da coordenação pedagógica escolar, bem como dos docentes em terem a segurança científica, crítica e política em desenvolver práticas pedagógicas em sexualidade infantil no currículo e envolver os pais e responsáveis nesta potencial mudança de se considerar a sexualidade infantil. E, na outra ponta, a formação inicial de professores em cursos de licenciatura, particularmente, cursos de Pedagogia.

Talvez, o maior desafio seja, justamente, o embasamento psicanalítico – a aceitação desta vertente e a consideração das áreas de fronteira, como a Filosofia e a Antropologia - e o percurso pela cultura, não só enquanto conceito, mas enquanto prática social que exige um outro olhar sobre a sexualidade tal como propõe Freud e isto, está mais explicitado na consideração geral: a necessidade de conhecimentos científicos em sexualidade humana e sexualidade infantil, nos pressupostos psicanalíticos, de Freud à contemporaneidade, sem esquecer os avanços para além desta fronteira, em especial, adentrar à Filosofia.

A primeira dificuldade está posta no que concerne aos estudos iniciais de Freud sobre a teoria da sexualidade infantil e suas reformulações ao longo de suas práticas com a clínica e seus diversos casos, em que algumas teorias foram abandonadas e outras reformuladas.

A outra dificuldade será construir os referenciais em outros psicanalíticos, que, sem perder de vista a base freudiana, inauguraram escolas de pensamento, como Melanie Klein, por exemplo, que enfatiza uma proposta de pesquisa a partir da criança e o brincar e, não a partir do adulto, como o faz Freud e que Anna, sua filha, dá prosseguimento.

Estas dificuldades desafiam, sobretudo, o esforço em aprofundamentos e continuidades da pesquisa de Silva (2015) tão necessários à formação cidadã infantil em sexualidade que visa a diversidade sexual, o respeito, a afirmação das relações de gênero e, em outras palavras, uma educação sexual plena, com cientificidade.

Em seu conjunto, o que implicam estas três propostas, pensando a educação infantil, a formação de professores e os direitos das crianças? A resposta na seção seguinte, como forma de “Considerações finais”.

### **Considerações finais**

As implicações das propostas aqui apontadas à formação de professores em sexualidade infantil podem ser sintetizadas na seguinte máxima: a sexualidade infantil tem como componente fundamental a criança e seu desenvolvimento, ela é o foco. E, desenvolvimento humano, nesta perspectiva, é de base psicanalítica, a partir do conceito de desenvolvimento biopsicossocial (Silva, 2015). ainda em construção pelo autor. e que, como já foi apresentado, tem encontrado “aconchego” nas áreas da Filosofia e da Antropologia como discutido em Silva (2020b).

Corroboram para essa máxima, apenas para citar algumas pesquisas os trabalhos de Pola (2018); Bastasevicius; Miranda (2019); Moreira; Maia; Jacinto (2020); Moraes; Guimarães; Menezes (2021) e Soares; Soares (2022), na medida em que, decorridos sete anos da pesquisa de doutoramento, as discussões da teorização permanecem abertas e em movimento.

Especificamente, à formação de professores, se apresentam algumas prerrogativas dadas pela teorização:

- Um currículo de formação que aborde a sexualidade humana e a sexualidade infantil, teórica e metodologicamente, com destaque

em componentes, como o Estágio Supervisionado, Seminários de Pesquisa, Tópicos Especiais em Educação, Trabalhos de Conclusão de Curso, Projetos de Extensão, Grupos e Núcleos de Pesquisa e Extensão. E, ainda, Seminários, Congressos, Oficinas (*ofSex*) e Cursos em eventos de Semana Acadêmica, em que os professores da rede pública possam participar e se envolver na temática, enriquecendo estes espaços com suas experiências do dia a dia.

- A importância de um auto-reconhecimento da (sua) própria sexualidade (Melo, 2004), o que se inicia, a meu ver, com a ideia de laicidade nos espaços educativos. Como previa Freud, outro componente desta representação individual, exige dos profissionais da educação a consideração da sexualidade infantil como parte do desenvolvimento humano. Este foco permitirá uma educação sexual, desde a pequena infância, tratada com seriedade e com muita naturalidade, sem geração de nenhum tipo de cerceamento, punição, “diabolização” ou constrangimento.
- Uma última prerrogativa, consequência das anteriores é a possibilidade de que, como resultado de uma formação em sexualidade humana, particularmente, em sexualidade infantil, os docentes tenham, a partir de então, um posicionamento científico (conhecimentos em sexualidade infantil), crítico-laico (uma postura de resistência/enfrentamento ao preconceito e a discriminação) e político (desfazer e desconstruir mentiras de “alas”, rigidamente organizadas, caracterizadas pelo conservadorismo em seu sentido mais amplo) sobre sexualidade infantil. Neste sentido, o conceito de cidadania em sexualidade traz uma contribuição importante ao tema da educação sexual na escola de educação básica e à formação de professores no Brasil.

Finaliza-se este texto, destinado para todos os docentes da educação infantil e anos iniciais, atuais e em formação inicial universitária, sinalizando que a sexualidade infantil, na perspectiva aqui abordada - a de uma teorização, num viés de uma metodologia, muito específica e complexa, que é a GT - evidencia uma sexualidade invisibilizadas pela escola e pela formação de professores em licenciaturas; evidencia, ademais, nos dados que tornaram possível essa teorização, a oportunidade de vez e a voz às crianças pequenas em seus direitos

ao saber, sobre si, sobre seu corpo, dado que o corpo é matriz da sexualidade humana como afirmavam os extintos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Esta abordagem, a da sexualidade humana e sexualidade infantil, por si só, desvela a relevância do tema para a formação docente e, em consequência, para a escola pública, uma escola pública laica, de qualidade e atenta à diversidade, que necessita, urgentemente, que seus gestores e gestoras, professores e professoras, funcionários e funcionárias, bem como, pais e responsáveis, desde a escola de educação infantil, resistam (e continuem a resistir) no enfrentamento de qualquer preconceito e discriminação, bem como, de qualquer negação da sexualidade das crianças, em suas manifestações cotidianas e anseios/desejos no acesso ao mundo por meio do currículo, em que, atualmente, se estrutura na BNCC.

Que os professores(as) continuem a fazer o melhor do seu profissionalismo docente pelas crianças pequenas, por seus direitos como cidadãos, em desenvolvimento, desenvolvimento este, em que a sexualidade é um dos elementos que não devem mais continuar silenciados e negados, ao contrário, valorizados e evidenciados, por meio de uma educação sexual que valorize a humanidade e os direitos em sexualidade, direitos identitários individuais, que abarcam, sem dúvida, o coletivo, no sentido amplo, dos direitos humanos e que estabelece-se na forma de uma cidadania em sexualidade, uma cidadania democrática e plena, principalmente, emancipatória nas relações de gênero que também são base para o conceito de “biopsicossexossocialidade” originado na pesquisa de teorização. Práticas, neste viés, o emancipatório, que são a totalidade da educação e não um à parte ou assunto secundário, contribuirá para o fim das desigualdades – em sentido amplo, não apenas as relativas à sexualidade -, que se sonham para o Brasil e o mundo, a médio e longo prazos em que, desde a infância, a sexualidade humana não seja vista como proibitiva e silenciada nos processos educativos.

## Referências

BARTASEVICIUS, D. M. M.; MIRANDA, M. A. G. C. Formação de Professores para a Prática de Educação Sexual nas Escolas: Uma Reflexão a Partir do Pensamento Docente. *Sisyphus — Journal of Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 156-178, 2019, Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5757/575761154011/html/> Acesso em: 16 jun., 2022.

CIAFFONE, A. C. R. ; GESSER, M. Integração Saúde e Educação: contribuições da Psicologia para a Formação de Educadores de uma Creche em Sexualidade Infantil. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 34, nº 3, jul./set., 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000300774&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932014000300774&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 04 maio 2021.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARMAZ, K. *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

COSTA, T. *Psicanálise com crianças*. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

FREUD, S. *Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos*. (1910). Volume XI. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996 a.

FREUD, S. *O mal-estar na civilização, Novas Conferências Introdutórias e outros textos*. Obras Completas. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, S. *Totem e Tabu e outros trabalhos*. (1913-1014). Volume XIII. Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição Standart Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996 b.

FREUD, S. *Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos*. Volume VII (1901-1905). Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standart brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996 c.

LAJONQUIÈRE, L. de. *Infância e ilusão (psico) pedagógica*. Escritos de psicanálise e educação. 4.ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAIA, A.C. B.; SPAZIANI, R.B. Manifestações da sexualidade infantil: percepção de pais e professoras de crianças de 0 a 6 anos. *Linhas*, v.11, nº 01, pp. 68-84, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2017> Acesso em: 04 maio 2021.

MELO, S. M. M. O invólucro perfeito: paradigmas de corporeidade e formação de educadores. In: RIBEIRO, P.R.M. *Sexualidade e educação: Aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

MOREIRA, M. C., MAIA, A. C. B., JACINTO, H. F. A. Educação Sexual nas escolas: concepções e práticas de professores. *Revista Psicologia e Educação On-Line*, 3 (1), 47-54, 2020. Disponível em: <http://psicologiaeeducacao.ubi.pt/Files/Other/Artigos%20OnLine/2020V1/V3N1%20-%205.pdf> Acesso em: 16 jun., 2022.

MORAIS, N. A. A.; GUIMARÃES, Z. F. S.; MENEZES, J. P. C. Educação sexual: as percepções dos professores de biologia do ensino médio. *Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio*, 14(1), 135-156, 2021. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/395> Acesso em 17 jun. 2022.

POLA, L. C. A. *Sexualidade humana e educação sexual: elaboração e análise de formação continuada para professores/as do ensino fundamental*. 2018.126f. (Mestrado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, FCLar, Araraquara (SP), 2018.

RIOS, A. M. F. M. *Violência infantil: evidências em crimes sexuais contra crianças*. 2014, 98f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Porto Alegre (RS), 2014.

SILVA, C.R. *Proposta teórico-interpretativa em sexualidade infantil: contribuição à educação sexual a partir da Grounded Theory*. 2015. 341f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, FCLar, Araraquara (SP), 2015.

SILVA, C.R. *Grounded Theory: a abordagem construtivista para pesquisas em Educação Sexual no Brasil*. Goiânia (GO): Espaço Acadêmico, 2019.

SILVA, C.R. Oficina em Educação Sexual (ofSex): aspectos teórico-metodológicos e uma definição. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, v. 19, n.º 40, agosto, 2020a, pp. 213-233. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rexe/v19n40/0718-5162-rexe-19-40-213.pdf> Acesso em 04 de maio de 2021.

SILVA, C.R. *Educação Sexual I: gnosiologia, CT&i, Alfabetização Científica*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020 b.

SILVA, C. R.; LINS, M. I. A Grounded Theory em um estudo sobre a sexualidade na infância. *Conhecimento E Diversidade*, v. 12, n. 27, p. 64 –78, maio/ago. 2020. Disponível em: [https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento\\_diversidade/article/view/6991](https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/6991) Acesso em: 04 maio 2021.

SILVA, D.R.Q.; BERTUOL, B. Novos olhares para as pedagogias de gênero na educação infantil. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, v. 14, nº 3, set./dez., p. 448-463, 2014. Disponível em: [https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5019/pdf\\_46](https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5019/pdf_46) Acesso em: 04 maio 2021.

SOARES, L. M. .; SOARES, N. M. . Sex education in the school context: voices of elementary School Teachers. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. e45611326910, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i3.26910 Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/26910> Acesso em: 16 jun. 2022.



**RELAÇÕES ENTRE VIZINHANÇA, EXPECTATIVAS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS INTRAESCOLARES.**

**RELATIONS BETWEEN NEIGHBORHOOD, INSTITUCIONAL EXPECTATION, AND INTRASCHOOL PRACTICES.**

**RELACIONES ENTRE BARRIO, EXPECTATIVAS INSTITUCIONALES Y PRÁCTICAS DENTRO DE LA ESCUELA.**

**Regina Lucia Fernandes de Albuquerque**

Mestre em Educação (UFRJ)

Doutoranda em Educação (UFMG)

Professora da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Pinheiro, Maranhão, Brasil.

albuquerquearf@gmail.com

ORCID: 0000-0001-9240-6144

**RESUMO:** Essa pesquisa soma-se aos estudos no campo da Sociologia da Educação que buscam compreender as possíveis desigualdades no processo de ensino-aprendizagem de alunos em territórios com alta concentração de pobreza (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). Teve-se por objetivo investigar as expectativas de gestores e professores sobre a aprendizagem dos alunos. A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizadas em um território contíguo de concentração de pobreza, na Zona Norte deste município. A metodologia inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa, comportando entrevistas semiestruturadas com gestores e professores, observação de aulas e observação do quarto Conselho de Classe de uma das escolas participantes. Os resultados apontaram para associação entre as expectativas de gestores e professores sobre a continuidade de escolarização dos alunos com as percepções que esses profissionais apresentaram em relação ao local de moradia dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** sociologia da educação, efeito vizinhança, expectativas institucionais, práticas intraescolares.

**ABSTRACT:** This research contributes to studies in the field of Sociology of Education that seek to understand the possible inequalities in the teaching-learning process of students in territories with a high concentration of poverty (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). The aim was to investigate the expectations of managers and teachers about student learning. The research was carried out in four municipal schools of Rio de

Janeiro, located in a territory with poverty concentration, in the North Zone of this city. The qualitative research methodology comprehended semi-structured interviews with managers and teachers, classroom observation, and observation of the fourth Class Council in one of the schools. The results stated an association between the expectations of managers and teachers about the students' continuity of schooling with the perceptions that these professionals presented concerning the students' place of residence.

**KEYWORDS:** sociology of education, territory effects, institucional expectations, intraescolares practices.

**RESUMEN:** Esta investigación se suma a estudios en el campo de la Sociología de la Educación que buscan comprender las posibles desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes en territorios con alta concentración de pobreza (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008). El objetivo era investigar las expectativas de directivos y profesores sobre el aprendizaje de los alumnos. La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas de la Red Municipal de Educación de Río de Janeiro, ubicadas en un territorio contiguo de concentración de pobreza, en la Zona Norte de este municipio. La metodología se insertó en el campo de la investigación cualitativa, comprendiendo entrevistas semiestructuradas con directivos y docentes, observación en el aula y observación del cuarto Consejo de Clase de una de las escuelas participantes. Los resultados apuntan a una asociación entre las expectativas de directivos y docentes sobre la continuidad de la escolarización de los estudiantes con las percepciones que estos profesionales presentan en relación al lugar de residencia de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** sociología de la educación, efecto barrio, expectativas institucionales, prácticas intraescolares.

## **Introdução**

Ensinar e aprender em contextos educacionais de países com altos índices de desigualdade apresenta-se como um desafio tanto para as redes de educação distrital quanto para as instituições escolares que se localizam em territórios com alta concentração de pobreza. A organização dos grupos sociais no espaço, orientada por dinâmicas de segregação residencial, adensa o fenômeno da estratificação escolar das redes. Por sua vez, as escolas localizadas em territórios com alta concentração de pobreza atendem um público de perfil socioeconômico homogêneo, apresentando maior vulnerabilidade decorrente dos efeitos da concentração (WILSON, 1987, p 13). Essas instituições sofrem de maneira mais manifesta o efeito vizinhança (SMALL & NEWMAN, 2001,

p 25-26). Dessa maneira, nas instituições escolares, as práticas pedagógicas cotidianas relacionam-se, em maior ou menor escala, com o efeito vizinhança. Contudo, estudos na relação entre território e dinâmicas escolares ainda são recentes nas produções nacionais do campo da Sociologia da Educação (ALVES, FRANCO, RIBEIRO, 2008; KOSLINSKI, LASMAR e ALVES, 2012).

A partir da década de 1990, estudos nos Estados Unidos conjugaram vertentes da sociologia da educação e da sociologia urbana para compreender o impacto da segregação residencial, em específico o efeito da vizinhança, sobre a distribuição de oportunidades educacionais (GALSTER & KILLEN, 1995). No Brasil, pesquisas nessa linha começam a ser desenvolvidas no final da década dos anos 2000 (ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q., 2008; KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F, 2012). Inicialmente o foco dessas pesquisas centrava-se na distribuição de oportunidades educacionais como uma característica escolar relacionada ao território. Contudo, com o avanço dos estudos aponta-se o território como uma variável interessante para a análise dos processos escolares (CHRISTÓVÃO, 2009; ALBUQUERQUE, 2020).

Ainda assim, a produção de estudos nacionais que relacionam o efeito vizinhança aos processos intraescolares ainda é baixa. Em pesquisa no Banco de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>1</sup> foram encontradas quatro produções para a combinação de palavras “efeito vizinhança + escola”; quatro produções para “segregação urbana + escola”, nenhuma produção para “efeito vizinhança + práticas intraescolares”<sup>2</sup>. Já em pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>3</sup> foram encontradas duas produções para a combinação de palavras “efeito vizinhança + práticas intraescolares” e quatro produções para efeito “vizinhança + escola”. Assim, atesta-se a baixa frequência de produções nacionais sobre efeito vizinhança e práticas intraescolares. Dessa maneira, justifica-se a realização da pesquisa mediante a ampliação de estudos nacionais no campo.

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, nomeadas, aqui, como Escolas A, B, C e D. As escolas localizam-se na Zona Norte do Município do Rio de Janeiro, em uma extensão territorial com concentração de pobreza. Em específico, em uma mesma favela dentro

---

1 Pesquisa realizada no domínio: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, acesso 27/03/2021, 10h53 am.

2 Ainda foram utilizadas para busca as combinações de palavras vizinhança + cotidiano escolar e vizinhança + práticas na/da escola, sem resultados de produções que se relacionassem diretamente com a temática.

3 Pesquisa realizada no domínio: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>, acesso em 27/03/2021, às 11h25 am.

de um complexo formado por dezesseis favelas<sup>4</sup>. Teve-se por objetivo investigar se as práticas intraescolares de enturmação e distribuição de estímulos e recursos aos distintos grupos de alunos, se relacionariam, por um lado, com a origem de bairro dos alunos e, por outro lado, com as expectativas de gestores e professores sobre a capacidade de aprendizagem de seus alunos. A hipótese inicial foi que dentre as práticas intraescolares que poderiam ser influenciadas pelo território estaria o processo de seleção de grupos de alunos, tanto por sua separação em turmas de acordo com critérios de rendimento (GAMORRAN, 1995), quanto por processos de diferenciação de grupos no interior da sala de aula de acordo com as expectativas projetadas sobre os alunos (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968; RIST, 1970).

A metodologia da pesquisa situa-se no campo da pesquisa qualitativa. Foram utilizadas como ferramentas para coleta de dados: 1) entrevistas semiestruturadas com os diretores gerais das Escolas A, B, C e D e com professores regentes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental e em uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM)<sup>5</sup> nas Escolas A, B e C<sup>6</sup>; 2) Observação de aulas em turmas de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM) e turmas de 3ºano com enturmação por rendimento na Escola C; 3) Observação do quarto Conselho de Classe na Escola C. Toma-se como escola referência da pesquisa a Escola C, uma vez que a instituição adotou enturmação por rendimento para as turmas de 3º ano.

A análise dos dados coletados contou com: transcrição das entrevistas com gestores e professores; categorização das entrevistas; comparação entre as entrevistas de gestores e professores a partir das categorias estabelecidas; transcrição das anotações registradas em caderno de campo referentes às observações em sala de aula e Conselho de Classe; categorização dos registros das observações em sala de aula e Conselho de Classe. A opção pela utilização dessas ferramentas de coleta e análise de dados foi realizada considerando estudos anteriores no campo que adotaram alguns desses recursos (CHRISTÓVÃO, 2009; SÁ EARP, 2009). Os critérios de validade interna (GASKELL & BAUER, 2008) comportaram triangulação de fontes, contando com dados coletados de entrevistas semiestruturadas com gestores e professores nas escolas, dados

---

4 Optou-se pela utilização do conceito favela considerando a vasta literatura que utiliza o termo (VALLADARES, 2000; 2005; SILVA, 2016) e levando em conta o uso sociopolítico do conceito. Uma vez que, os movimentos organizados de moradores dessas regiões no Rio de Janeiro definem-se como “movimentos de favela”.

5 O Projeto Nenhuma Criança a Menos constituiu-se como um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro destinado aos alunos com defasagem idade-ano de escolaridade que foram retidos no 3º ano do Ensino Fundamental.

6 A Escola D não autorizou a entrevista com os docentes regentes em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental.

dos registros em cadernos de campo das observações de aulas e dados dos registros de campo em Conselho de Classe na Escola C. A confiabilidade da pesquisa (GASKELL & BAUER, 2008) foi assegurada pela descrição detalhada dos dados coletados para análise e pela estruturação da pesquisa por etapas.

Os resultados indicaram que as expectativas de gestores e professores sobre o desempenho dos alunos estão associadas às representações desses agentes sobre a vizinhança de origem dos estudantes. Essas expectativas parecem se relacionar com determinados processos de decisões intraescolares, como a enturmação por rendimento adotada para o 3º ano do Ensino Fundamental na Escola C. Contudo, os resultados também apontam que as expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos diferenciam-se entre professores e gestores, com os professores apontando para expectativas mais otimistas do que aquelas declaradas pelos gestores.

Assim, o artigo divide-se em três seções. Na primeira, são retomados alguns estudos desenvolvidos no campo da sociologia da educação sobre processos de seleção de grupos e a relação entre as representações sobre o território e as expectativas sobre desempenho escolar dos alunos (CHRISTÓVÃO, 2009). A segunda seção, apresenta alguns resultados da pesquisa de campo nas quatro escolas. O artigo encerra-se com breves considerações finais sobre o estudo e aponta para possíveis caminhos de pesquisa para o campo.

## **1 – Segregação residencial, estratificação escolar e práticas intraescolares de seleção de grupos.**

A relação entre as formas de organização dos grupos sociais no espaço citadino com a escolarização das gerações mais novas pode ser importante para ajudar na explicação de processos de: 1) estratificação das redes de ensino; 2) oportunidades de escolha dos estabelecimentos escolares pelas famílias (GALSTER & KILLEN, 1995; ZUCARELLI, 2010; PAULA e NOGUEIRA, 2018; 3) processos e práticas intraescolares. Como dito anteriormente, a hipótese inicial da pesquisa foi que, dentre os processos intraescolares que podem ser influenciados pelo território e pela estratificação das redes de ensino, estariam os processos de seleção de grupos, tanto por separação de alunos em turmas de acordo com seu rendimento (GAMORRAN, 1995), quanto por processos de diferenciação de grupos de acordo com as expectativas sobre eles projetadas (ROSENTHAL & JACOBSON, 1968; RIST, 1970). Infere-se que tanto a separação de alunos em turmas por seu rendimento, quanto a diferenciação de grupos em sala de aula de acordo com as expectativas sobre a aprendizagem dos alunos, podem se desdobrar em processos de formulação de estigmas (BECKER, 2008;

GOFFMAN, 1988) para dados alunos ou grupos de alunos.

Gamorrán (1995) considera que as formas de agrupamento escolar, quando orientadas por agrupamentos por habilidades<sup>7</sup>, para além de dividir o corpo de alunos sobre regras acadêmicas podem resultar no isolamento de grupos com características socioeconômicas muito similares. Uma vez que, o nível socioeconômico dos alunos nos grupos com altas habilidades é mais favorável do que dos alunos no grupo com baixas habilidades. O autor ainda aponta que a presença de alunos não brancos no grupo de alunos com baixas habilidades também é maior. Dessa maneira, seria replicado no interior das classes escolares a separação entre grupos sociais advinda dos processos de segregação residencial.

Estudos como o de Rosenthal e Jacobson (1968) e Rist (1970; 1977) apontam que processos de seleção de grupos também podem ocorrer no interior da sala de aula. Para os autores, os diferentes graus de expectativas dos professores sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos, se relacionariam com a desigual distribuição de estímulos e recursos no interior da sala de aula. Nessa distribuição, seria favorecido o grupo de alunos passível de altas expectativas. Rist (1977) faz uma análise da teoria da rotulação<sup>8</sup> identificando uma tendência nos alunos a conformarem-se com os rótulos a eles atribuídos. Nesse sentido, há uma área de intersecção entre as contribuições de Rist (1977) e Goffman (1988), na medida em que ambos apontam que a percepção que o grupo social ou instituição faz dos atores sociais passa a ser por eles internalizada. Esses processos podem ter enquanto desdobramento a criação de estigmas a determinado grupo de atores (GOFFMAN, 1988).

Os estudos no campo do interacionismo simbólico que analisam relações escolares, relacionando expectativas sobre a aprendizagem dos alunos com práticas em sala de aula, tratam de expectativas de professores, focalizando a análise na relação professor-aluno (SIROTA, 1994). Aqui, as análises que foram empreendidas a partir dos dados das entrevistas e observações de campo, apontaram que as expectativas dos gestores sobre a aprendizagem dos alunos também são relevantes para tomada de decisões em processos intraescolares de seleção de grupos. Por exemplo, o mecanismo de enturmação por rendimento não seria efetivado sem a autorização da gestão da escola. Dessa maneira, sugere-se o termo expectativas institucionais como mais adequado para abranger as expectativas manifestas por gestores e professores sobre a aprendizagem dos alunos.

A seguir, apresentam-se alguns dos resultados das entrevistas com

---

7 Tradução literal do termo "ability grouping" (GAMORRAN, 1995).

8 Tradução literal do termo "labeling theory" (RIST, 1977).

gestores e professores das quatro escolas e das observações em sala de aula e Conselho de Classe na Escola C.

## 2- Território, expectativas institucionais e práticas de seleção de grupos.

### 2.1- Entrevistas: percepções sobre as famílias, a vizinhança e expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos.

#### 2.1.1- Entrevistas com gestores.

As categorias de análise utilizadas nas entrevistas com gestores (diretores gerais das quatro escolas) abordaram: percepções sobre a vizinhança, perfil das famílias atendidas pela escola, expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos e alocação de docentes em turmas. Já as categorias utilizadas nas entrevistas com professores abordaram: participação familiar na vida escolar do aluno, percepções sobre a vizinhança e expectativas quanto à extensão da escolarização dos alunos. Nas entrevistas, utilizou-se a medida de projeção de extensão da escolarização dos alunos como indicativo de expectativa sobre sua aprendizagem.

A tabela 1 sintetiza as percepções dos gestores sobre as categorias analisadas.

Tabela 1: Categorias de análise nas entrevistas com gestores.

<b>Categorias</b>	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>	<b>Escola D</b>
Percepções sobre a vizinhança.	Associada à violência.	Associada à violência.	Associada à violência.	Associada à violência.
Perfil das famílias.	Não atribui.	Não atribui.	Não atribui.	Geracional.
Expectativas quanto a extensão da escolarização.	5º ano.	8º ano.	6º ou 7º ano.	Ensino Médio.
Alocação de Professores em turmas.	Segmento/ cargo ocupado.	Preferência do docente.	Preferência do docente.	Docentes mais experientes em turmas com mais dificuldade.

Fonte: a autora.

Em todas as entrevistas com gestores houve associação da representação do território de favela com violência.

A violência também é um grande problema. (...) quanto à violência, a violência externa é pior, né? Não sei, de repente uma UPP<sup>9</sup>(refere-se ao Programa de Unidade de Polícia Pacificadora) pode ser uma solução, não sei. (Gestão Escola A)

Eu acho que o problema é o desempenho dos alunos e violência. Até que agora, graças a Deus, a gente está com a escola bem mais tranquila. (Gestão Escola B).

Como problemas a gente pode falar da violência e problemas de infraestrutura. (...) Sinceramente, não sei se UPP seria a solução, mas eu acho que evitaria os confrontos armados. (Gestão Escola C).

Os problemas são o espaço físico e violência do entorno. Espaço físico, assim, teria que fazer uma obra, mas a violência cabe ao estado. (Gestão Escola D).

Interessante observar que todos os gestores apresentaram uma percepção da vizinhança associada à violência e duas gestoras citaram uma política pública em vigor no âmbito do Governo do Estado do Rio de Janeiro enquanto possível solução para a questão da violência. Nesse sentido, as entrevistas com gestores apontaram que a violência seria percebida como fator externo ao espaço escolar, estando relacionada à vizinhança.

Verificou-se que as escolas apresentaram práticas intraescolares semelhantes quanto à alocação de alunos em turmas - com exceção da enturmação dos alunos do 3º ano na Escola C-, mas distintas em relação à alocação de professores em turmas. Em relação aos possíveis processos de seleção de entrada na instituição, nenhuma das gestoras declarou que a escola tenha preferência por algum perfil de família em específico. Contudo, quando questionadas sobre o perfil dos alunos que frequentemente procuram a escola,

---

9 O governo do estado (Sérgio Cabral 2006-2014) inaugurou a política de pacificação das favelas cariocas, através do Programa de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs). O programa consistiu em ocupação pela polícia militar- e pelo exército nacional no caso do Complexo do Alemão e Complexo da Maré- das regiões de favela no município do Rio de Janeiro. A primeira Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi instalada em 2008, na Favela do Santa Marta. O projeto das UPPs foi alvo de críticas e protestos de setores como os Direitos Humanos. Além de ter sido denunciada por atos de violência no interior de favelas pacificadas (CUNHA & MELLO, 2011). Um dos grandes expoentes dessas denúncias foi o assassinato do ajudante de pedreiro Amarildo de Souza, no interior da UPP da Rocinha.

a Escola D apontou para um perfil geracional e a Escola C apontou para uma representação sobre as famílias dos alunos.

Moram próximo e são... o pai já estudou aqui, o avô já estudou, o irmão já estudou, já conhecem a escola (Gestora Escola D). A maioria, infelizmente, são de alunos pouco assistidos pela família. Os que ficaram até março ainda sem vaga em escola. Moram próximos da escola. (...)

(Sobre os alunos que frequentemente se transferem da escola) Infelizmente, são aqueles mais assistidos pelas famílias. Pela questão mesmo da nossa localização ser muito ruim hoje. Então, transferido é aquele que é assistido pela família. O pai quer mesmo uma escola que não suspenda tanto a aula, a verdade é essa. (Gestora Escola C).

Nenhuma das gestões declarou observar o perfil do aluno transferido, contudo a Escola D afirmou que casos muito raros se transferem da escola, já as outras escolas afirmaram que há grande rotatividade e, havendo vaga, a criança é matriculada. Mesmo não declarando práticas seletivas, a Escola D apresentou um perfil de alunado com percentual de 0,30% de responsáveis que concluíram o Ensino Médio. Enquanto esse percentual é de 0,10%, 0,4% e 0,6% nas escolas A, B e C, respectivamente. Esse fator pode se relacionar com o perfil de famílias que procuram a escola e conseguem a matrícula. A entrevista com a gestora da Escola C apontou percepção sobre os alunos que procuram e permanecem na escola como “alunos pouco assistidos pela família” e aqueles que se transferem da escola seriam mais assistidos pelas famílias. A qualidade da escola parece se relacionar com a sua localização, definida pela gestora como “localização ruim”.

As entrevistas indicaram que a escola que apresentou maior expectativa em relação à escolarização dos alunos foi a Escola D, considerando que estes poderiam cursar o Ensino Médio e, alguns, o Ensino Superior. Contudo, essas expectativas podem estar relacionadas à diferença do público atendido pela Escola D em comparação com as outras escolas. A entrevista com a gestão da Escola B apontou que a expectativa da gestora é baixa mesmo encontrando ex-alunos cursando uma etapa posterior à sua expectativa projetada.

Eu acho que até a maioria concluiria o fundamental. Apesar de saber que muitos deles vão parar no 5° ano mesmo. (Gestão Escola A).

Olha, pelo o que eu tenho observado atualmente eu tenho encontrado muito ex-aluno no Ensino Médio. Mas, eu acredito que no 8º ano eles desistem. Apesar de eu ter encontrado, que eu moro perto de uma escola estadual, eu tenho visto muitos alunos. Inclusive alunos que foram do... (refere-se à Escola C) eu vejo, encontro. (Gestão Escola B).

6º ano. 7º ano. (Gestão Escola C).

Eu acho que a grande maioria o Ensino Médio. Tem um retorno positivo. Alguns chegam no superior, mas médio já é um retorno legal. (Gestão Escola D).

## 2.1.2- Entrevistas com professores.

A tabela 2 apresenta a síntese das categorias abordadas nas entrevistas com professores.

Tabela 2: Categorias de análise nas entrevistas com professores.

<b>Categorias</b>	<b>Docente Escola A, 3º ano</b>	<b>Docente Escola B, 3º ano</b>	<b>Docente Escola C, 3º ano baixo rendimento</b>	<b>Docente Escola C, 3º ano alto rendimento</b>	<b>Docente Escola C, Projeto NCM</b>
Percepção sobre vizinhança	violência associada à vizinhança e aos alunos	violência associada à vizinhança e influência no aprendizado	violência associada à vizinhança e aprendizado, considera influência da família	violência associada à vizinhança e influência no aprendizado	violência associada à vizinhança considera esforço individual para superação.
Participação das famílias	Pouca	Vincula participação familiar ao baixo rendimento	Vincula participação familiar e desinteresse dos alunos ao baixo rendimento	Pouca	Pouca
Expectativa extensão da escolarização	8º /9º ano	Ensino Superior (todos)	9º ano (4º ano para repetentes)	Ensino Médio	Superior (grupos da turma)

Fonte: a autora, 2014.

Parece ser partilhada entre gestores e professores das quatro escolas a associação entre vizinhança e violência, contudo nas entrevistas com gestores essa associação parece ser externa ao espaço escolar, estando relacionada ao território. Já nas entrevistas com professores, as famílias e os alunos também são representados como violentos.

A violência é uma delas. É... por eles estarem cercados pela violência eles também são violentos. São crianças carentes de carinho, né? Precisam... Ai, nossa, de muita coisa. (Docente Escola A, 3º ano).

Então, o negativo pra mim é essa violência que você tem que parar, tem dias que você tem que deixar de dar aula. Tem dias que você tem que liberar as turmas mais cedo. Então, você tem que conviver com isso tudo. Então, assim, se você programa a sua aula pra ser de um jeito, né, no meio do caminho do dia você tem que mudar devido a esses conflitos no entorno. Quer dizer, isso tudo é um ponto negativo. (Docente Escola B, 3º ano). A aprendizagem ela depende do meio, depende da família, depende de vários setores, né? Então, eu vejo que as crianças daqui elas não têm aquele aparato. (...) E assim, eu vejo que as crianças têm uma falta muito grande dos pais estarem interessados em ajudá-los, da situação que acontece toda em si aqui no entorno. O entorno aqui atrapalha muito a aprendizagem das crianças. Eles têm muita dificuldade porque daqui a pouco tá aprendendo, daqui a pouco tem um tiroteio e eles têm que parar de aprender, de estudar porque tem que ir embora correndo. Quer dizer, isso tudo bloqueia (...) E aqui a gente percebe que aqui dentro as crianças não tem um acompanhamento, não tem um apoio, não tem muita coisa. Tem uma carência muito grande, até mesmo afetiva. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento) (...)A violência interfere de uma forma muito negativa na aprendizagem das crianças. E eu vejo assim, o fato das mães saírem pra trabalhar eles ficam muito abandonados. Acho que, de repente, é outro ponto negativo. (Docente Escola C, 3º ano, turma alto rendimento). (...)Aqueles que se esforçam conseguem ultrapassar esses limites da violência externa. Porque diminui a concentração dos alunos, eles não dormem direito. Eles vêm com uma vivência diferente que uma turma regular lá fora teria. (Docente Escola C, Projeto NCM).

Nas entrevistas com professores as famílias também foram representadas como pouco participativas no processo de escolarização das crianças.

Tem pouca participação familiar. Ih, com certeza. (Docente Escola A, 3º ano).

Eu acho que a maioria que não possui esse acompanhamento é que possuem essa dificuldade. A gente vê casos aqui, ainda que muito sutil, mas que há um acompanhamento você vê que a criança tem um bom rendimento. (Docente Escola B, 3º ano).

Muito pouca participação, muito pouco. (Docente Escola C, 3º ano turma alto rendimento).

Quase não tem acompanhamento. Numa reunião que eu tive, três responsáveis vieram em uma turma de 25. (Docente Escola C, turma NCM).

Por vezes, as próprias crianças foram representadas enquanto desinteressadas em seu processo de escolarização, o que justificaria seu baixo rendimento.

(...) justamente esses que tinham mais dificuldade não tinham acompanhamento familiar. As crianças também não tinham vontade de aprender. Desinteresse dessas crianças era notório, você percebia que não estavam nem aí. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

As entrevistas com professores apontaram para adoção de explicações generalistas que associaram o baixo rendimento dos alunos às suas famílias, não apontando para estratégias coletivas escolares para elevar o desempenho dos alunos. Nem apontando para alguma parcela de responsabilização da instituição escolar em relação às estratégias desenvolvidas em sala de aula para elevação do desempenho desses grupos de alunos. No entanto, os professores apresentaram expectativas mais elevadas que os gestores em relação à extensão da escolarização dos alunos. Alguns professores projetaram sua expectativa diferenciando grupos de alunos.

Bem, tem algumas exceções, né? Mas, confiante, vamos lá, pro 8º ano, 9º ano. (Docente Escola A, 3º ano).

Eu acho assim, se esforçando, os que passaram eu acredito que podem chegar até o 9º ano. Alguns até um pouco mais, mas não todos. Dos que ficaram a metade ainda pode passar pro 4º ano, mas uma partezinha que os pais não estão nem aí e a criança também não quer... Porque, assim, não são só os pais. (Docente Escola C, 3º ano, turma de baixo rendimento).

Eu acho que uma boa parte vai concluir o Ensino Médio e de repente prestar vestibular. Têm grupos diferentes. Mas, nem falo do grupo dos MBs (refere-se ao conceito Muito Bom) não, mesmo os com dificuldade já estão despertando o gosto, já falam das profissões que querem. (Docente Escola C, 3º ano, turma de alto rendimento).

Se eles quiserem eles podem ir longe. Eles podem chegar em uma faculdade, ter uma vida normal. Assim, tendo os padrões normais de uma vida, se eles quiserem vão longe. Isso um grupo, não são todos. (Docente Escola C, turma Projeto NCM).

Em outra entrevista a expectativa sobre a extensão da escolarização não apenas é alta como é extensiva a todo o grupo.

Sob a minha ótica eu acho que até a universidade. Que a gente sempre tem que ter uma expectativa boa pros alunos. (...) Todos aqui têm a mesma oportunidade que qualquer uma outra pessoa que estude, por exemplo, em Copacabana, num colégio de lá. (Docente Escola B, 3º ano).

Para dois professores a expectativa em relação à extensão da escolarização estaria relacionada com o interesse do aluno. Expressões como “se eles quiserem”, “se esforçando”, “uma partezinha que a criança não quer”, parecem associar o desempenho escolar ao empenho individual do aluno, eximindo desse processo a responsabilidade da instituição. Não apontando para alternativas proporcionadas pela instituição para melhorar o desempenho escolar dos alunos, repetindo as percepções antes manifestas sobre a participação familiar numa relação de causa e efeito com o desempenho do aluno. A professora da turma de Projeto NCM, na Escola C, ainda estabeleceu um perfil de “normalidade” àqueles alunos que conseguiriam chegar ao Ensino Superior por seu esforço próprio.

A seguir, apresentam-se considerações sobre as observações em sala de aula.

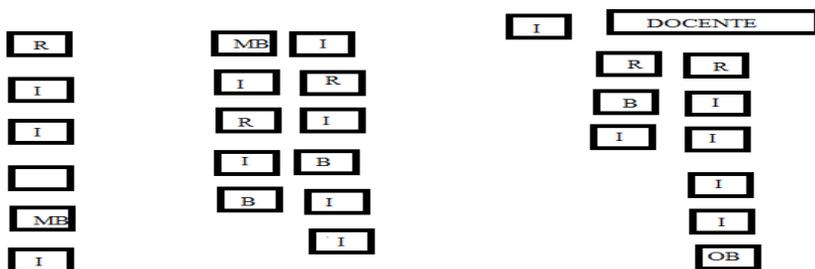
## **2.2- Observações em sala de aula.**

As observações em sala de aula na Escola C ocorreram em três turmas com enturmação por rendimento: uma turma de 3º ano de alto rendimento, uma turma de 3º ano de baixo rendimento e uma turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos (Projeto NCM). As categorias de análise utilizadas foram:

práticas em sala de aula (distribuição de recursos e de materiais, atenção do professor, atendimento à solicitação de esclarecimento pelo aluno, oportunidades de fala aos alunos); conteúdo curricular para o ano de escolaridade; e distribuição espacial dos alunos em sala de aula.

Foi possível identificar formas de agrupamento espacial dos alunos em sala de aula. A professora da turma de 3º ano com baixo rendimento declarou em conversa registrada em caderno de campo que busca “arrumar os lugares na sala pra não tumultuar muito a aula”. Assim, a organização espacial da turma teve como critério o comportamento dos alunos. A figura 1 apresenta um esquema de distribuição espacial dos alunos da turma de 3º ano com baixo rendimento. Os alunos são representados por seus conceitos (I= Insuficiente, R= regular, B= Bom e MB= Muito Bom) e a observadora é representada por OB.

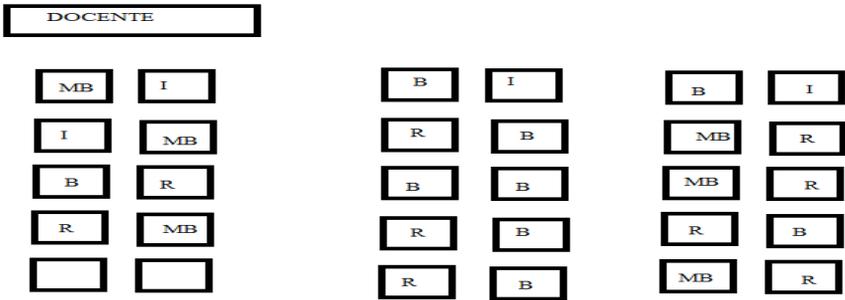
Figura 1. Representação da organização dos alunos em sala de aula na turma 3º ano de baixo rendimento.



Fonte: a autora.

Já na classe de 3º ano de alto rendimento a professora declarou que organiza os alunos “colocando aqueles que sabem mais perto dos que sabem menos”. Justificou que adota esse critério porque “assim um ajuda o outro”. O critério e a justificativa de agrupamento por rendimento utilizados pela professora se aproximam dos indicativos de equidade apontados por estudos do campo de eficácia escolar (BROOKE & SOARES, 2008). A representação espacial da turma segue abaixo.

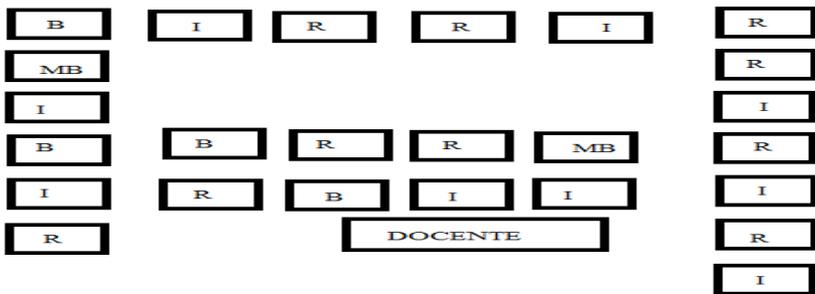
Figura 2. Representação da organização dos alunos em sala de aula na turma 3° ano com alto rendimento.



Fonte: a autora.

A professora da turma de Projeto NCM não adotou critérios de rendimento, mas de comportamento e de necessidades específicas (alunos que enxergam pouco sentam na frente) para distribuição dos alunos na sala de aula. Essa distribuição não é uniforme como na turma de 3º ano de alto rendimento, havendo fileiras individuais verticais e fileiras de cadeiras dispostas na horizontal no espaço da sala.

Figura 3. Representação da organização dos alunos em sala de aula na turma Projeto Nenhuma Criança a Menos.



Fonte: a autora.

Os modelos de organização espacial encontrados aproximaram-se do modelo centro-periferia do tipo topográfico de Sá Earp (2009), não havendo especificidade na espacialização dos alunos com baixo ou alto rendimento na sala de aula. Contudo, os *alunos centro* (SÁ EARP, 2009) são identificados na

sala, mesmo que não se agrupem espacialmente. A turma de 3º ano com alto rendimento apresentou uma organização espacial mais equitativa. A professora distribuiu os alunos em sala de aula de maneira que aqueles com maior rendimento sentassem ao lado dos de com menor rendimento. Contudo, ainda assim, foram identificados alguns *alunos centro* (SÁ EARP, 2009) na turma, os quais receberam maior atenção da professora e apresentaram maior frequência de oportunidades de fala quando comparados aos outros grupos de alunos.

Quanto às práticas em sala de aula de distribuição da atenção docente, oportunidades de fala e participação dos alunos durante as aulas, houveram diferenças entre as três turmas. As turmas de Projeto NCM e de 3º ano de baixo rendimento se aproximaram no que diz respeito à maior atenção dada aos alunos com bom rendimento ou que são considerados esforçados e que apresentariam práticas que se adequam às regras do ambiente escolar. Os alunos com baixo rendimento e que apresentavam práticas comportamentais tidas inadequadas ao ambiente escolar, foram constantemente rotulados enquanto “bagunceiros”, “preguiçosos”, alunos que “não querem nada”. Mesmo quando esses alunos solicitaram explicação ou participação em sala (como, por exemplo, ir ao quadro responder alguma questão) o estigma atribuído a eles veio à tona. Nos relatos de caderno de campo, a seguir, os nomes atribuídos aos alunos são fictícios.

A correção no quadro seguiu-se. A docente perguntou a turma quem gostaria de ir ao quadro fazer o cálculo. Lia gritou “Eu!”, esticando os dois braços e levantando-se da cadeira. “Lia, você quer vir pra que? Pra fazer é graça, porque você não sabe nem conta de somar direito, vai saber de multiplicação quando? Lugar de palhaça é no circo. Aqui é lugar de criança que quer estudar”. (Retirado Caderno de Campo. Escola C, turma Projeto NCM).

Nessa situação, fica evidente não apenas o estigma atribuído à aluna, mas a restrição de sua participação na aula. A fala da professora também apontou uma contradição: ao mesmo tempo em que afirmou que escola é lugar de criança que quer estudar, restringiu uma participação voluntária de uma aluna.

Na turma de 3º ano com baixo rendimento também foi possível identificar situações nas quais são reafirmados estigmas.

D argumenta com a professora que não sabe desenhar. “Você nunca sabe nada, D”. D abaixa a cabeça e não faz o desenho. As crianças conversam e discutem entre si sobre a atividade: “O seu vai ficar feio”. As crianças solicitam material entre si. D,

levanta sutilmente a cabeça, antes completamente coberta por ambos os braços. Observa o desenho de outra colega de sala, Moi. D diz que não sabe desenhar. Moi responde “Você não sabe desenhar porque é burro”. Moi também integra o grupo de alunos com desempenho I. (Retirado de caderno de campo. Observação turma 3º ano de baixo rendimento).

A situação narrada na turma de 3º ano com baixo rendimento edifica a construção de uma representação estigmatizada a determinados alunos. Essa representação, de alguma maneira, é reconhecida pelos outros alunos da turma, mesmo que estes tenham conceitos/notas bimestrais próximas. Quando Moi fala para D que este não sabe por que é burro, Moi diferencia-se de D, mesmo tendo conceito bimestral igual ao de D. A hipótese para tal fenômeno pode se relacionar com a frequência com que D é apontado pela professora como aluno estigmatizado. Cabe ressaltar que, ao final do ano letivo, D foi retido no 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto Moi foi aprovada para o 4º ano. Nos registros do caderno de campo a professora da turma apontou, por diversas vezes, sua preocupação com Moi, sempre retratada como aluna esforçada, mas que não conseguia “chegar lá”. Essa percepção parece ter sido um elemento importante para a decisão de aprovação da aluna, ainda que seu rendimento não tenha sido significativamente alterado.

Já na turma de 3º ano com alto rendimento a professora, constantemente, observava os alunos que estavam copiando as tarefas e chamava atenção daqueles que não copiavam, passava nas mesas e solicitava que os alunos com melhor rendimento ajudassem seus colegas nas tarefas. Contudo, o grupo dos quatro alunos com conceito I era constantemente solicitado a se retirar de sala. Essa prática levava esse grupo de alunos a perder tempo de aula, o que dificultaria a melhora no seu rendimento.

Quanto aos conteúdos curriculares para o ano de escolaridade, nas três turmas foi possível identificar que os conteúdos ministrados estão em desacordo com as orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o 3º ano do Ensino Fundamental<sup>10</sup>. As turmas de 3º ano de baixo rendimento e Projeto NCM tiveram como foco o desenvolvimento da habilidade da leitura e da escrita. O conteúdo lecionado na turma de 3º ano de baixo rendimento aproximou-se do conteúdo ministrado para o 1º ano do Ensino Fundamental. Em relação à matemática, o conteúdo pareceu ser mais avançado, incluindo cálculos de multiplicação e divisão. Mas, ainda assim, ape-

---

10 A matriz curricular da Turma de Projeto Nenhuma Criança a Menos conjugava os conteúdos referentes ao 3º e 4º anos do Ensino Fundamental.

nas foram abrangidos cálculos com números inteiros e sem inclusão de divisão complexa, estando em desacordo com as orientações curriculares para o 3º ano. Esse quadro de redução de conteúdos também se configurou na turma de 3º ano de alto rendimento, contudo os conteúdos ministrados foram mais avançados em comparação às outras duas turmas analisadas.

### 2.3- Observação em Conselho de Classe.

O Conselho de Classe observado refere-se ao quarto Conselho de Classe do corrente ano letivo na Escola C. Por ser o penúltimo Conselho de Classe do ano letivo, a pauta deste incluiu tanto a síntese oral dos professores sobre o andamento das turmas e destaques sobre os alunos, quanto decisões sobre àqueles que seriam retidos nas turmas. Ressalta-se que no ambiente de Conselho de Classe algumas percepções são comumente manifestas de maneira mais direta. Sendo possível perceber se as representações declaradas, em algum grau, são mais ou menos partilhadas pelo grupo de profissionais da instituição.

Sobre as decisões de aprovação e retenção, em específico, o quarto Conselho de Classe iniciou-se com fala da diretora geral fazendo um apelo para que os docentes não *“pesassem a mão na reprovação”*. Como justificativa para esse apelo a diretora declarou.

Eu não quero que digam que a culpa é só do professor, mas também não é só o aluno: é um conjunto. Essas crianças são infelizes por natureza, já nascem num lugar infeliz por natureza, tem pais que são infelizes por natureza e que não se fazem de pais presentes. (Gestora da Escola C).

A fala da gestora parece equivaler sua percepção sobre o território de moradia dos alunos, à percepção que faz sobre a família dos estudantes, associando ambas a um perfil desviante de um ideal de *“felicidade”*. Quando a diretora aponta que *“não quer que digam que a culpa é do professor, mas também não é só do aluno”*, esta parece apontar para uma corresponsabilização entre professores e alunos pelo desempenho alcançado pelos estudantes. Contudo, a sequência da fala aponta, genericamente, para uma baixa expectativa em relação a todo o corpo discente. Uma vez que, estes nasceram em um determinado território, com famílias ausentes e que estas condições impediriam sua *“felicidade”*. O apelo, então, seria para que os professores considerassem esses elementos, que colocariam os alunos dentro de um perfil desviante, e

decidiram por sua aprovação. Ainda que os alunos não tenham alcançado os objetivos propostos.

Ainda durante o quarto Conselho de Classe, uma intervenção do professor da sala de leitura pareceu apontar a enturmação como uma prática de preservação dos alunos percebidos como os que poderiam ter maior extensão da escolarização.

Eu acho que a enturmação do 1º ano já tem que sair do E.I (nomenclatura refere-se à Educação Infantil). Pegar os professores do E.I e ver quem é B e MB (refere-se aos conceitos avaliativos Bom e Muito Bom). É claro que eles não são avaliados assim, mas o professor do E.I já olha o aluno e vê que esse tem futuro e que esse não tem. Então, o professor já sabe. (Professor de sala de leitura, Escola C. Conselho de Classe).

Considerando que a fala do professor de sala de leitura não gerou um debate entre os professores presentes no Conselho de Classe, parece ser compartilhada uma percepção positiva sobre a enturmação por rendimento. Ressalta-se que foi relatado pelos docentes das turmas acompanhadas que a decisão pela enturmação do 3º ano por critérios de desempenho foi tomada no primeiro Conselho de Classe do ano letivo. No qual, houve acordo para realização de uma prova de nivelamento que orientaria a alocação dos alunos nas turmas. Essa decisão foi tomada após o início do ano letivo, sendo os alunos realocados em turmas de acordo com o seu desempenho na prova de nivelamento. Dessa maneira, os alunos passaram por um novo processo de adaptação, uma vez que foram deslocados de suas turmas originais e separados de seus pares. Como aponta Gamorran (1995), ainda que seja declarada uma justificativa pedagógica para realocação dos alunos nas turmas por critérios de desempenho, essa decisão tende a reproduzir no ambiente escolar uma lógica de segregação dos grupos sociais por perfil socioeconômico.

### **Considerações finais.**

Estudos sobre processos de ensino-aprendizagem em contextos educacionais em territórios com alta concentração de pobreza, ainda se configuram como necessários para debater características de práticas escolares que podem ampliar ou reduzir desigualdades internas no processo de escolarização dos alunos. Nesse sentido, estudos da sociologia da educação que consideram o território como um elemento que se articula com características intraescolares podem auxiliar na compreensão desse fenômeno.

O estudo amplia o conceito de expectativas de professores, utilizado em estudos no campo do interacionismo simbólico que relacionam expectativas docentes com processos de tomadas de decisões nas relações escolares. Considerando que as expectativas dos gestores podem ser fundamentais para tomadas de decisões intrascolares, sugere-se que seria mais apropriado a utilização do termo expectativas institucionais. Incluindo, como fundamentais para discussão de decisões intraescolares, tanto as expectativas de gestores quanto a de professores sobre os alunos.

Os resultados da pesquisa apontaram para comparações ainda não realizadas em estudos que relacionam expectativas de gestores e docentes com práticas de seleção de grupos. Como, por exemplo, a comparação entre expectativas em relação à extensão da escolarização dos alunos entre gestores e professores das mesmas instituições.

A pesquisa confirma hipóteses de estudos anteriores que apontaram que o grau das expectativas de professores se diferencia por grupos de alunos, havendo grupos aos quais são projetadas altas ou baixas expectativas. Os grupos de alunos aos quais os professores das turmas consideram como bons alunos-alunos que manifestam comportamento dentro do esperado, que sejam vistos pelos profissionais da escola como “esforçados”, crianças as quais a família busca estar presente no espaço escolar ou que obtenham notas mais altas nas avaliações- recebem maior atenção dos professores, maior oportunidade de fala durante as aulas e são eleitos como “ajudante do dia”<sup>11</sup>. Em oposição, os alunos ou grupos de alunos aos quais são projetadas baixas expectativas parecem ter um estigma reforçado sobre sua capacidade de aprendizagem. No grupo de alunos com baixas expectativas, elementos periféricos ao desempenho em avaliações se relacionam com possibilidades de bonificação de notas a esses alunos. Como, por exemplo, alunos que têm o comportamento mais próximo ao esperado pelo ambiente escolar apresentam maiores possibilidades de sucesso em decisões intraescolares, como decisões em relação à retenção ou aprovação para o próximo ano de escolaridade.

As entrevistas com gestores e professores indicaram que as representações sobre a vizinhança de origem dos alunos relacionam-se com as expectativas em relação à sua capacidade de aprendizagem, assim como suas possibilidades dentro da instituição. A Escola C, parece adotar a prática de enturmação com vistas a destinar maiores recursos aos alunos que considera que podem ter um período de escolarização mais amplo. As relações estabele-

---

11 Prática em que o professor elege um aluno para lhe designar tarefas como ir à direção, solicitar algum material ou levar alguma informação a outros profissionais da escola. Essa prática afere um status de diferenciação àqueles que ocupam a função de “ajudante do dia”.

cidas dentro das turmas observadas também parecem apresentar esse perfil. Contudo, foi observado que as práticas pedagógicas adotadas pelos professores da Escola C se diferenciaram, ainda que para um mesmo ano de escolaridade.

## Referências.

ALBUQUERQUE, Regina Lucia Fernandes de. Pela lente que se vê: segregação residencial e percepções de diretores e professores sobre alunos em território com concentração de pobreza. In: Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional, volume 15, número 40, maio/agosto, 2020a. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/2369> DOI: [https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens\\_ed.2020.Vol15.N40.pp161-183](https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2020.Vol15.N40.pp161-183)

ALVES, F.; FRANCO, F. C.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN (orgs.) *A cidade contra a escola?: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008. p. 91-118.

BECKER, Howrad. S. *Outsiders: estudos de sociologia do desvio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (orgs). *Pesquisa em Eficácia Escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

CHRISTOVÃO, A. C. *A vizinhança importa: desigualdades e educação no Morro do Cantagalo*, 128f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). IPPUR, UFRJ, 2009.

GALSTER, George C. & KILLEN, Sean P. *The Geography of Metropolitan Opportunity: a reconnaissance and conceptual framework*. IN: *Housing Policy Debate*. Fannie Mae, vol 6, issue 1, 1995, p 7-43. Disponível em: [https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd\\_0601\\_galster2.pdf](https://www.innovations.harvard.edu/sites/default/files/hpd_0601_galster2.pdf). Acesso em: 29/03/2020.

GAMORAN, A. An Organizational Analysis of the Effects of Ability Grouping. *American Educational Research Journal*, v.32, n.4, 1995, p.687-715. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1163331?seq=1>. Acesso em 25/01/2020.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GASKELL, G; BAUER, M. W. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, , 2008, p 470-490.

JENCKS, C.; MAYER, S. Residential Segregation, Job Proximity, and Black Job Opportunities. In: LYNN, L. E. ; McGEARY, M. G. H. (eds) *Inner-City Poverty in the United States*. Washington, D. C.: National Academy Press, 1990.

KOSLINSKI, M. C., LASMAR, C. e ALVES, F. Observatório educação e cidade: algumas hipóteses sobre a relação território e oportunidades educacionais. *Revista Eletrônica de estudos urbanos e regionais*, n.8, ano 3, março de 2012, p 8-20. Disponível em: [http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo\\_pdfs/000/000/009/original/emetropolis\\_n08.pdf?1447896327](http://emetropolis.net/system/edicoes/arquivo_pdfs/000/000/009/original/emetropolis_n08.pdf?1447896327). Acesso em: 29/03/2020.

PAULA, Gustavo Bruno de e NOGUEIRA, Maria Alice. Desigualdades socioespaciais e escolhas escolares. In: *Educação- Revista do Centro de Educação da UFSM*, v. 43, n 1, jan/março 2018, p 55-74. Disponível em:<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30037/pdf>. Acesso em: 29/03/2020.

RIST, RAY C. Student Social Class and Teacher Expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. In: *Harvard Educational Review*. Vol 40, nº3, August, 1970, p 411-451.

\_\_\_\_\_. On Understanding the Process of Schooling: Contributions of Labeling Theory. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977, p 292-305.

ROSENTHAL, R. & JACOBSON. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc, 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: aval.pol.publi.educ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, out./dez, 2009 p. 613-632. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n65/v17n65a4.pdf>. Acesso em: 29/03/2020.

SILVA, Roberta Lemos Gadelha da. *A Maré e seus complexos: desvelando o micro território da Favela MacLaren*. Orientadora: Joviana Quintes Avanci. Coorientadora: Renata Pesce Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2016.

SIROTA, Régine. *A escola Primária no Cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

---

SMALL, M. L. *Villa Victoria: the transformation of social capital in a Boston barrio*. University of Chicago Press, 2002.

SMALL, L.M.; NEWMAN, E. Urban poverty after the truly disadvantaged: the rediscovery of family, neighborhood, and culture. *Annual Review of Sociology*, Palo Alto, v. 27, 2001 p. 23-45.

VALLADARES, Licia do Prado. *A gênese da favela carioca: a produção anterior as Ciências Sociais*. Revista Brasileira de Ciências Sociais v15, n 44, 2000, p 05-34.

\_\_\_\_\_. *A invenção da favela: do mito de origem à favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

WILSON, W. *The Truly Disadvantagement*. Chicago e Londres: The University of Chicago Press, 1987.

ZUCCARELLI, Carolina. A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. *Revista Eure*, Vol. XXXVI, n° 108, agosto 2010, p 161-164. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0250-71612010000200009](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612010000200009). Acesso em: 29/032020.



**A CONSTITUIÇÃO DA NOÇÃO DE PALAVRA  
DURANTE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

**THE CONSTITUTION OF THE NOTION OF WORD  
DURING ACQUISITION OF WRITING**

**LA CONSTITUCIÓN DEL NOCIÓN DE PALABRA  
DURANTE LA ADQUISICIÓN DE LA ESCRITURA**

**Carmen Regina Gonçalves Ferreira, FURG**

Possui licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (FURG), licenciatura em Pedagogia (UNINTER), especialização em Ciências Sociais na Educação (URCAMP), mestrado em Educação (UFPel) e doutorado em Educação (UFPel).

carmenreginaferreira@yahoo.com.br

<http://orcid.org/>

0000-0001-9251-7274

**RESUMO** No presente artigo, dados de segmentação vocabular, produzidos por uma criança do 2º ano do ciclo de alfabetização, foram descritos e analisados com vistas à discussão concernente a aspectos relevantes para a constituição da noção de palavra durante o período inicial de desenvolvimento da escrita. Objetiva-se verificar quais são as percepções infantis no processo de aquisição da escrita a respeito do que seja uma palavra, tanto no âmbito da fala como da escrita. Os dados foram coletados por meio de entrevistas que visaram indagar sobre o que a criança entendia ser uma palavra (CARRAHER, 1989). A interpretação das respostas teve o suporte da teoria dos constituintes prosódicos (NESPOR; VOGEL, 1986). Os resultados mostraram que os critérios são oscilantes, pois há momentos em que a criança interpreta a palavra de acordo com o número de letras e em outros, como sílabas, evidenciando que a trajetória em direção à palavra apresenta multiplicidade de acepções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da escrita; Noção de palavra; Segmentação vocabular.

**ABSTRACT:** In the present paper vocabulary segmentation data, produced by a child in the 2nd year of elementary school, are described and analyzed for the purpose of assisting a discussion concerning relevant aspects as for the construal

of the meaning of what a word is during the initial stage of writing development. It is aimed at finding out what are the child's perceptions concerning what a word is both in spoken and in written language along the process of writing acquisition. The data were collected through clinical interviews intended to inquire about the child's understanding of the concept of word (CARRAHER, 1989). The the interpretation of the answers was based upon the theory of prosodic constituents (NESPOR; VOGEL, 1986). The results showed that the criteria are fluctuating, as there are times when the child interprets the word according to the number of letters and in others, as syllables, showing that the trajectory towards the word has a multiplicity of meanings.

**KEYWORDS:** Acquisition of writing; Sense of the word; Vocabulary segmentation.

**RESUMEN** En este artículo, se describieron y analizaron datos de segmentación de vocabulario, producidos por un niño en el 2º año del ciclo de lectoescritura, con el fin de discutir aspectos relevantes para la constitución de la noción de palabra durante el período inicial del desarrollo de la escritura. El objetivo es verificar cuáles son las percepciones de los niños en el proceso de adquisición de la escritura sobre lo que es una palabra, tanto en el habla como en la escritura. Los datos fueron recolectados a través de entrevistas que tuvieron como objetivo indagar sobre lo que el niño entendía por palabra (CARRAHER, 1989). La interpretación de las respuestas se apoyó en la teoría de los constituyentes prosódicos (NESPOR; VOGEL, 1986).

Los resultados mostraron que los criterios son fluctuantes, pues hay momentos en que el niño interpreta la palabra según el número de letras y en otros, como sílabas, mostrando que la trayectoria hacia la palabra tiene una multiplicidad de significados.

**PALABRAS CLAVE:** Adquisición de escritura; Noción de palabra; Segmentación de vocabulario.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No período inicial da alfabetização é natural que as crianças ainda não estejam familiarizadas com as convenções do sistema de escrita, e em função disso, acabam formulando hipóteses e buscando possibilidades muitas vezes nada convencionais, porém possíveis, que podem indicar regularidades e/ou singularidades relevantes à área da aquisição da escrita, como, por exemplo, a ocorrência de processos de juntura de palavras, hipossegmentação (acasa/ a casa) ou mesmo a inserção indevida de espaços no interior da palavra, hipersegmentação (a migo/amigo) (FERREIRO; PONTECORVO, 1996). Essa instabilidade na noção de palavra evidencia um período de experimentação com a escrita

---

que sinaliza a instabilidade de compreender o que constitui uma palavra gráfica.

A fim de contribuir com as discussões acerca da noção de palavra, apresenta-se parte um estudo que teve por objetivo descrever e analisar dados de segmentação vocabular infantil, a fim de discutir aspectos relevantes à constituição da noção de palavra ao longo da alfabetização. Com os resultados encontrados, pretende-se subsidiar reflexões acerca de como o processo de aquisição da escrita vai evoluindo sob a ótica de quem o está adquirindo a escrita, não apenas mostrando quando graficamente demarcam as fronteiras vocabulares conforme a norma, mas também quando a criança em fase de alfabetização, chega ao entendimento de que cada segmento gráfico separado por espaços em branco constitui-se em uma palavra no sistema de escrita.

Para finalizar essa seção introdutória, é importante referir que o presente estudo situa-se na interface de dois importantes campos de conhecimento, a saber, a linguística e a educação. Considerando-se a importância de pesquisas que se desenvolvam nessa interface, acredita-se que os dados empíricos apresentados serão relevantes para a área linguística, uma vez que estudos que tratam sobre a complexidade em se definir a palavra são de grande dificuldade para os linguistas, dadas as múltiplas dimensões em que esta unidade pode ser enfocada, as quais nem sempre coincidem, além de apresentarem diferentes graus de relevância. Acredita-se que igualmente trarão contribuições para a educação, uma vez que podem subsidiar reflexões que auxiliem no ensino do uso escrito da língua de forma eficaz, principalmente, aos professores de anos iniciais do Ensino Fundamental, que são os primeiros a trabalharem com a língua materna de forma institucionalizada nas escolas.

## **A RELAÇÃO ENTRE FALA E ESCRITA**

Um dos princípios que regem o sistema notacional da escrita alfabética refere-se ao fato de o registro corresponder à representação da sequência de unidades sonoras que ouvimos quando pronunciamos uma palavra, as quais em nível mais abstrato referem-se aos fonemas.

A cadeia sonora que se ouve é fruto de constantes reestruturações, das unidades significativas, palavras e orações, as quais são decorrentes de operações cognitivas inconscientes, sempre reguladas pela fonologia da língua, mais especificamente pela prosódia (NESPOR; VOGEL, 1986). No entanto, quando escrevemos o nível de abstração é distinto daquele da fala, porque necessitamos detectar essas reestruturações de forma mais consciente, desfa-

zendo processos de juntura e sândi, como observados, por exemplo, em uma sequência como [askazaza'zujs], cuja grafia corresponderá à 'as casas azuis', na escrita. O ato de escrever exige, portanto, a obtenção de um segundo grau de representação simbólica, que requer delimitar unidades dentro de uma cadeia contínua de sons produzidos de forma linear e coarticulada para então transpô-la à forma escrita (KATO, 2001).

Este é um exemplo claro de que a aquisição da fala não ocorre da mesma forma que a aquisição da escrita, por serem dois processos distintos de aquisição (KATO, 2001). Há evidências, no entanto, de que em alguns momentos do percurso de aquisição da escrita ambos os processos podem se entrecruzar, em episódios intitulados por Abaurre (1991) como vazamentos de fala na escrita. Na perspectiva de Miranda (2009; 2014), o conhecimento linguístico é a principal base para a produção das primeiras escritas alfabéticas e, portanto, o momento propício para que a criança atualize o conhecimento fonológico que construiu nos seus primeiros anos de vida. Também, Miranda e Veloso (2017) afirmam que a relação entre o desenvolvimento fonológico e a aprendizagem da leitura é bidirecional, enquanto aquele alimenta a aprendizagem da leitura e da escrita, esta pode reformatar aspectos do conhecimento fonológico. Em consonância com tais autores é coerente pensar-se que dados de escrita iniciais podem revelar indícios da representação fonológica dos sistemas linguísticos. Assim, retomando o *insight* piagetiano, referido em Kato (2001), de que "a percepção das propriedades de um objeto torna-se mais fácil quando o confrontamos com outro objeto de natureza semelhante", pode-se dizer que a criança se utiliza de conhecimentos que guardam semelhança entre si para alavancar novas aprendizagens e são, portanto, os conhecimentos fonológicos acerca da língua materna aqueles que estão acessíveis a ela no momento da produção de suas primeiras escritas alfabéticas.

## **A INSTABILIDADE DA NOÇÃO DE PALAVRA E A SEGMENTAÇÃO NÃO CONVENCIONAL**

O estudo desenvolvido pelas pesquisadoras Ferreiro e Teberosky (1999), com a Psicogênese da Língua Escrita, apresenta uma série de investigações sobre a construção dos conhecimentos do domínio do sistema de escrita, por meio da identificação dos processos cognitivos subjacentes à aquisição desse sistema em um exercício que busca compreender a natureza das hipóteses infantis e desvendar o tipo de conhecimento que a criança manifesta ao iniciar a aprendizagem escolar.

A metodologia empregada na pesquisa desenvolvida pelas autoras é inspirada no método clínico de Piaget, que oferece ferramentas ao pesquisador para que ele possa ir além da verificação dos erros e acertos e tenha a oportunidade de desvelar as formas de pensamento subjacentes às respostas dadas. Assim com base em pressupostos piagetianos a aprendizagem é entendida como processo de Equilibração que deriva de duas ações cognitivas, assimilação e acomodação<sup>1</sup>. A partir da análise dos dados, Ferreiro e Teberosky (1999) interpretam os erros cometidos pela criança como indicadores de fases do processo de aquisição, em razão das hipóteses das crianças sobre a escrita, as quais são inferidas pelo analista.

O capítulo 4 da *Psicogênese da Língua Escrita* traz importantes reflexões sobre a forma como as crianças tratam a segmentação vocabular e, conseqüentemente, sobre sua noção a respeito da palavra gráfica. Para Ferreiro e Teberosky (1999) é preciso não perder de vista que a definição de palavra e a decisão de quando se escreve junto ou separado não necessariamente corresponde a pausas reais na locução ou àquilo que o sistema de escrita definiu como palavra.

Durante o processo de aquisição da escrita, a criança poderá, sem maiores dificuldades, afirmar que a oração lida pode estar escrita na frase inteira, em apenas uma palavra ou em qualquer parte da oração. Posteriormente, percebe que a escrita se apresenta como uma espécie de ponte entre o referencial e o fonológico. No entanto, ainda não considera os clíticos como palavras. A respeito da classe morfológica dos artigos, a criança parece acreditar que eles não necessitam uma representação escrita, visto que já se sabe pelo substantivo, por exemplo, que será masculino ou feminino. Posteriormente, a criança começa a perceber as palavras termo a termo ao conseguir observar no escrito a correspondência com as distintas fragmentações que podem operar sobre o enunciado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Essas dificuldades observadas no processo de aprendizagem da escrita, no que diz respeito à noção de palavra, a partir dos processos de segmentação, têm sido o foco de atenção de muitos pesquisadores que se atêm ao estudo da escrita inicial infantil (ABAURRE 1991; BAEZ, 1999; ABAURRE; CAGLIARI, 1985; CHACON, 2004, 2005; CAPRISTANO, 2007; TENANI, 2004, e CUNHA, 2004, 2010). Todos esses estudos descreveram e analisaram a escrita inicial infantil como produto final de uma construção do escrito e colocaram a

---

1 Assimilação pode ser interpretada como a incorporação pela modificação do meio, que pode ser de forma física ou psíquica. Acomodação seria objetivamente, a modificação do organismo em decorrência da assimilação (PIAGET, 1972).

discussão sobre a noção de palavra no centro dessa problemática.

A tarefa de descobrir o que vem a ser uma palavra é, segundo esses autores, um dos muitos problemas que o alfabetizando enfrenta ao se deparar com o sistema de escrita. Tais problemas podem ser de ordem prosódica, sintática e semântica. E os critérios utilizados pelas crianças na tentativa de representar o sistema de escrita configuram-se em indícios da forma como estão construindo um conhecimento sobre a sua língua (ABAURRE; CAGLIARI, 1985).

Assim, para entender o princípio alfabético, a criança terá que aprender que a escrita é a representação da sequência de sons que ouvimos, quando uma palavra é pronunciada, e que as letras representam as menores partes dessa sequência sonora. Deve aprender ainda, qual o valor sonoro que cada uma das letras pode assumir e em que posições e sequências as letras podem ser colocadas nas palavras, que precisam ser separadas por espaços em branco na escrita. Esses conhecimentos não são adquiridos naturalmente, ao contrário, constituem uma série de conceitos que precisam ser (re)elaborados durante a aquisição da escrita. Isso significa dizer, que a criança precisa reelaborar em sua mente uma série de aspectos que a humanidade consagrou na escrita, ao criar esse tipo de notação. Essas decisões dizem respeito a conhecimentos que, para adultos alfabetizados, parecem decisões ou informações ‘já dadas’, quando há todo um processo cognitivo que a criança terá que vivenciar (MORAIS, 2005).

## OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os dados analisados neste artigo foram extraídos de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo verificar o processo pelo qual as crianças, em fase de alfabetização, passam ao tentar conceber o que constitui uma palavra, tendo em vista os possíveis obstáculos de ordem linguística: fonológica, semântica e/ou morfológica, bem como lexical. Para o presente estudo serão apresentados os dados de Renan<sup>2</sup>, 7 anos, por apresentar dados referentes à trajetória da criança em direção à palavra escrita convencional, que é marcada por transformações que evidenciam o processo evolutivo vivenciado no processo de aquisição da escrita no 2º ano do ciclo de alfabetização. Os dados foram coletados por meio de três entrevistas ao longo do ano letivo (nos meses de maio, setembro e novembro) conduzidas com a utilização do método clínico-

---

2 A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como os seus responsáveis, uma vez que trata-se de pesquisa com seres humanos e tem como participantes crianças. O nome utilizado é fictício para preservar a identidade do sujeito.

-crítico piagetiano, conforme proposto por Carraher (1989), com o propósito de compreender as razões das escolhas gráficas observadas.

Os dados apresentados são referentes a uma das tarefas que teve como objetivo identificar as hipóteses infantis elaboradas sobre o que constitui uma palavra gráfica em contraste com a realidade escutada<sup>3</sup>, com base no estudo de Ferreiro (2013), que investigou se crianças alfabéticas poderiam apresentar dificuldades para identificar a unidade palavra nos níveis da fala e da escrita.

O procedimento ocorreu da seguinte forma: a) primeiramente a criança ouvia a frase dita pela pesquisadora, enunciada em velocidade média e sempre com o mesmo padrão de pronúncia (até 2 vezes); b) após, a criança deveria repetir oralmente a frase ouvida contando cada palavra (nº de palavras contada oralmente pela criança); c) em seguida deveria escrever a frase (nº de palavras escritas pela criança); d) por fim, deveria ler o que escreveu contando quantas palavras identificava na frase circulando-as (nº de palavras circuladas pela criança na sua escrita após leitura). Nos casos em que a criança, ao ler, considerou um número diferente de palavras em relação a sua escrita inicial, foi apresentada a categoria 'Recontagem', que corresponde à ação, por decisão da criança, de refazer a escrita após a leitura.

Optou-se, primeiramente, por usar frases de ditados populares, que por serem conhecidas não onerariam a memória de trabalho. Como forma de complexificar o instrumento, a partir da 2ª entrevista, foram utilizadas frases que continham fenômenos típicos de fronteiras vocabulares, como os casos de juntura e de sândi<sup>4</sup>.

Os dados foram analisados conforme a escala prosódica proposta por Nespor e Vogel (1986), teoria que analisa o modo como o fluxo da fala se organiza em um conjunto finito de unidades fonológicas, além de ser, também, uma teoria das interações, ou seja, das interfaces entre a fonologia e outros componentes da gramática, mediadas pela prosódia (NESPOR; VOGEL, 1986). Tal proposta tem se mostrado pertinente para a análise de dados de segmentação não convencional como mostram os estudos de Cunha (2004, 2010) e Ferreira (2011, 2016).

---

3 Realidade escutada é um termo utilizado por Ferreiro (2013) para referir as palavras escutadas pela criança.

4 Contextos como estes propiciam contextos de reestruturações silábicas, como pode ser observado nas frases a seguir: a) Ela achou a camisa usada ontem no sofá. 1. ela achou > el [a] chou: degeminação; 2. camisa usada > cami [zu] sada: elisão e 3. camisa usada > cami [zaw] sada: ditongação.

## DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES À TAREFA DE SEGMENTAÇÃO NA FALA/ESCRITA

Nesta tarefa, como já mencionado, tem por base o estudo de Ferreira (2013) e objetivou identificar as hipóteses elaboradas pela criança sobre o que constitui uma palavra gráfica, em contraste com a realidade escutada. Os dados mostraram que no início do ano letivo, Renan não manteve a mesma contagem na fala e na escrita, pois para a contagem na fala, a criança teve como base a sílaba e no momento de reconhecer os segmentos como palavra na escrita considerou cada letra, como se observa a seguir:

Figura 1 - Segmentação da frase I – 1ª Entrevista – Renan

1ª Frase: <i>Saco vazio não para em pé.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança – Fala 09	Forma como segmentou <b>Sa co va zio não pa ra em pé.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 04	<b>Sacova zicho não paraepe.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 21	<b>S a c o v a z i c h o ã o p a r a e p e</b>

Fonte: Elaborada pela autora

No momento em que precisou contar o número de palavras na fala obteve-se a seguinte segmentação (01):

(01)

Sa co va zio não pa ra em pé.

Aqui se observa que a criança está considerando a sílaba e não a palavra. No entanto, no momento em que precisou escrever esta frase o critério passou a ser o prosódico, como se pode observar na representação das frases fonológicas em (02):

(02)

[Sacova] φ [zicho] φ [não] φ [paraempé] φ

Observou-se que Renan em um primeiro momento criou um caso de

híbrido (CUNHA, 2004): ‘Sacova zicho’ (saco vazio) e no final da frase um caso de hipossegmentação: ‘paraepe’ (para em pé). Mesmo criando essa forma de segmentação na escrita, quando vai contar o que escreveu, a criança conta cada letra, embora tenha lido como escreveu: ‘SA CO VAZICHO NÃO PARA E PÉ’. A seguir, é possível verificar como Renan leu o que escreveu e depois como conta o que considerou como palavras na frase:

Pesquisadora: Vamos ver agora o que tu escreveste aqui?

Renan: SA CO VAZILHO NÃO PARA E PÉ

Pesquisadora: E quantas palavrinhas tem aqui?

Renan: Hum, mais que vinte, pera aí, vinte e dois.

Pesquisadora: Tu achas que tem vinte e dois? Vamos conferir?

Renan: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte, vinte e um.

Pesquisadora: Vinte e um.

Renan: É.

Pesquisadora: Então aqui tem vinte e uma palavrinhas ou letrinhas?

Renan: Vinte e uma palavrinhas.

Pesquisadora: Palavrinhas? E por que que tu separaste aqui? (aponta as fronteiras de cada segmento escrito)

Renan: Pra que não ficasse todas juntas... ia ser ruim.

Pesquisadora: Não podem ficar todas juntas?

Renan: É.

É possível perceber que Renan realiza três movimentos diferentes: primeiramente conta com apoio silábico, após escreve em blocos originando casos de segmentação não convencional refletindo a percepção de domínios prosódicos referentes à organização da fala (ABAURRE, 2011) e por fim, ao contar as palavras que escreveu conta cada letra escrita como sendo uma palavra.

A partir dessas declarações da criança é possível verificar que trata letra e palavra como sinônimas, mas sem o apoio visual na hora de contar as palavras, a sílaba é a referência de contagem para a criança. A letra só é considerada, quando há o material escrito para ser contada uma a uma.

Na 2ª coleta, em setembro, na frase com contexto de sândi, surgiram dificuldades com identificação das palavras tanto na fala como na escrita. A seguir, pode-se conferir a forma como a criança segmentou as palavras (fala/escrita) na segunda entrevista:

Figura 02 - Segmentação da frase I - 2ª Entrevista – Renan

1ª Frase: <i>Ela achou a camisa usada no sofá.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala 14	Forma como segmentou <b>E la a chou a ca mi sa u sa da no so fá.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 09	<b>E la a chouacami sa u sa da nosofa.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 15	<b>E la a cho u a ca mi sa u sa da no so fa.</b>

Fonte: Elaborada pela autora

Quando a criança precisou contar as palavras na fala, realizou utilizando o recurso da contagem nos dedos. Necessitou refazer a contagem em função de ser difícil de lembrar cada sílaba da frase e contar ao mesmo tempo para além dos dez dedos. No momento em que precisou escrever a frase, criou, primeiramente, uma hipersegmentação 'E la' (ela) e, após, um caso de híbrido 'a chouacami sa' (achou a camisa). Depois, tornou a hipersegmentar 'u sa da' (usada) e, por fim, hipossegmentou a estrutura 'nosofa' (no sofá). O dado que muda em relação à coleta anterior é que Renan não usa mais a letra como base para contar cada palavra escrita e sim a sílaba. A primeira contagem na fala difere da recontagem em um número, porque na primeira vez a criança considerou como duas estruturas independentes 'a chou' (achou) e na segunda hipersegmentou ainda mais a palavra 'a cho u' em três partes distintas.

Na última entrevista, já no final do ano letivo, observou-se que Renan parece perceber os limites das palavras diferentemente do que ocorreu nas coletas anteriores, pois quase inexistem dados de segmentação não convencional, como se pode acompanhar na figura 03 que segue:

Figura 03 - Segmentação da frase I - 3ª Entrevista - Renan

1ª Frase: <i>O caderno é verde escuro.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala 04	Forma como segmentou
	O caderno éverde escuro.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 04	O caderno verde escuro.
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 04	O caderno verde escuro.

Fonte: Elaborada pela autora

Observou-se, nessa última coleta, apenas um caso de hipossegmentação na fala ‘éverde’ (é verde) e na escrita a supressão do verbo ‘é’ que se repetiu conseqüentemente na leitura do que a criança escreveu por essa razão a contagem das palavras se equivaleram nessa frase.

Durante a escrita Renan fala baixinho cada sílaba das palavras, mas isso não interfere na segmentação convencional das palavras na escrita:

Renan: O ca der no (fala enquanto escreve) Qual é a palavra mesmo?

Pesquisadora: É verde escuro.

Renan: Tá bem. Ver de es cu (para de escrever e pensa) ro, é ro, escuro, escuro pronto.

Pesquisadora: Tá, quantas palavrinhas têm aí que tu escreveste?

Renan: Um, dois, três, quatro (conta passando o lápis em cima de cada palavra ‘O caderno verde escuro’).

Pesquisadora: Quatro?

Renan: É.

Como se pode observar o fato de escrever silabando não parece interferir mais nas escolhas de onde segmentar as palavras escritas por Renan. Apresenta-se os dados de uma outra

frase, em que a criança parece monitorar mais ainda a segmentação na contagem das palavras na fala, a ponto de perceber que cometeu um equívoco ao separar o pronome ‘eu’ como se fossem duas palavras, como se observa no Quadro 04, que segue:

Figura 04 - Segmentação da frase II - 3ª Entrevista - Renan

2ª Frase: <i>Eu moro na casa amarela.</i>	
Nº de palavras consideradas pela criança - Fala 07	Forma como segmentou <b>E u mo ro na casa amarela.</b>
Nº de palavras consideradas pela criança – Recontagem 06	Eu <b>mo ro</b> na casa amarela.
Nº de palavras consideradas pela criança – Escrita 05	Eu moro da casa amarela.

Fonte: Elaborada pela autora

Inicialmente a criança contou sete palavras na fala, logo em seguida, corrigiu dizendo que eram seis porque o ‘e’ e o ‘u’ precisavam estar juntos na palavra ‘eu’, e manteve a hipersegmentação ‘moro’ (moro). Quando Renan foi escrever acabou trocando a preposição ‘na’ por ‘da’, mas mesmo assim escreveu segmentando convencionalmente cada palavra e respondendo à pesquisadora que cada uma das estruturas segmentadas correspondia a uma palavra.

Verificou-se que a criança manteve por muito tempo a percepção de que palavra corresponderia à sílaba ou à letra. Os casos de segmentação na escrita só diminuíram no final do ano letivo evidenciando um processo de mudança ascendente que transitou por três concepções diferentes de palavra escrita, que inicialmente, considerava a como letra, depois, sílaba e, por fim, passou a admitir o que se considera convencionalmente como palavra. Isso significa dizer que o desafio imposto pela escrita exige que a criança perceba onde cada palavra começa e termina dentro de um contínuo sonoro. E essa não é uma tarefa fácil para a criança em processo de aquisição, uma vez que é a escrita que a coloca, concretamente, diante da necessidade de segmentar em palavras o que ela entende como um contínuo de sinais acústicos (KATO, 2001).

Os dados apresentados neste estudo, reforçam a discussão dos estudos (ABAURRE 1991, 1997; ABAURRE E CAGLIARI 1985; BAEZ, 1999; CHACON, 2004; CAPRISTANO, 2007; TENANI, 2004; CUNHA 2004, dentre outros) que inferem que a crianças vão ao longo da alfabetização adquirindo a noção de palavra quando conseguem determinar os espaços em branco entre as palavras convencionalmente.

No entanto, mesmo que a criança finalize o ano letivo segmentando corretamente a escrita, isso também não é garantia de que acontecerá o mesmo na fala, pois a ação de determinar os espaços em branco na escrita, não parece influenciar diretamente na contagem das palavras na fala como no caso de hipersegmentação em 'mo ro' (moro) na contagem das palavras faladas. Isso faz supor, como o estudo de Ferreiro (2004) atestou, que esse ajuste fala/escrito não acontece de forma imediata, mesmo quando a criança não apresenta mais problemas em segmentar as palavras na escrita.

Com situações de ensino sistematizado da escrita, essa concepção pode ir aos poucos sendo alterada. Até que algumas crianças passam a confiar mais no escrito que na fala para dar sua resposta. Não se pode deixar de considerar, no entanto, que pode levar tempo para que a criança consiga correlacionar as concepções de palavra falada/escrita (FERREIRO, 2004). Essa é possivelmente uma tendência que deve ser considerada no processo de constituição da noção de palavra adquirida pela criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apresentados mostram que a noção de palavra construída pela criança vai sendo modificada ao longo do ano letivo. Primeiramente, pode-se mencionar o modo como a leitura foi sendo realizada pela criança, como processo de decodificação que tinha a sílaba como unidade e que se confundia com a própria fala. Com o tempo evolui até apresentar pouquíssimos casos de segmentação não convencional. Em relação à escrita, foi possível observar que os dados de segmentação não convencional demonstram certa sensibilidade da criança com relação ao sintagma fonológico, refletindo a percepção de domínios prosódicos referentes à organização da fala até chegar à segmentação convencional.

Com estes dados pode-se observar que o percurso do aprendiz em direção à noção de palavra (oral e gráfica) bem como a relação entre as duas modalidades da língua (a fala e a escrita) é não linear e está sujeito a constantes ajustes que vão ocorrendo à medida que a criança esteja exposta a situações problema. Embora o contato com a escrita de forma sistemática possibilite perceber, com o tempo, que o processo de segmentação entre as palavras é diferente do fluxo da fala, essa é uma percepção de adultos alfabetizados: o que se junta ao se dizer se separa ao escrever as palavras (FERREIRO, 2013).

Assim, a complexidade que se impõe ao alfabetizando é a construção de outro conceito, distinto daquele que caracteriza sua visão pré-alfabética

de palavra. Segundo Ferreiro (2004), reorganizar uma noção já existente não está no mesmo patamar de quem a está adquirindo. A criança estudada, ao expressar suas concepções sobre a palavra, mostrou o quão oscilantes são suas ideias acerca do que seja uma palavra e, com isso, evidencia-se assim parte de um complexo processo de reestruturação das concepções sobre a língua, o qual é sistematicamente impulsionado pelas práticas de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, entende-se que, tanto o conhecimento das teorias linguísticas quanto o entendimento da trajetória da criança, em busca da compreensão do modo como o sistema de escrita funciona, pode proporcionar ao professor alfabetizador melhores ferramentas ao acompanhamento dos processos por que passam seus alunos durante a aquisição da escrita.

Frente a isso, este estudo apresenta contribuições importantes para o campo da alfabetização ao chamar a atenção para a importância de se organizar atividades que permitam à criança expressar suas ideias a respeito do sistema linguístico, tanto falado como escrito, que incidem diretamente no planejamento das ações docentes que evidenciam o quanto o registro gráfico das segmentações realizado pela criança, sem as suas justificativas, revela pouco acerca do que ela estaria concebendo como palavra oral/escrita.

---

**REFERÊNCIAS**

ABAUURRE, M. B. M.; CAGLIARI, L.C. Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Em: *Cadernos CEDES 14, Recuperando a alegria de ler e escrever*. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 25-29). 1985.

ABAUURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da ABRALIN*, 1991.

BAEZ, M. La problemática de segmentar el texto escrito en palabras: una indagación psicolinguística. In: CÁRDENAS, V. I. *Segmentación y escritura. Dos estudios sobre adquisición*. Ed. Homo Sapiens. Rosario, 1999.

CAPRISTANO, C.C. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 2007. 245p. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARRAHER, T. N. *O Método Clínico: usando os exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1989.

CHACON, L. *Constituintes prosódicos e letramento em segmentações não-convencionais*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2004, p. 223-232.

CHACON, L. Hipersegmentações na escrita infantil: entrelaçamento de práticas de oralidade e de letramento. *Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 34, 2005, p. 77-86.

CUNHA, A. P. N. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. Pelotas, 2004. 132p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas.

CUNHA, A. P. N. *As segmentações não convencionais na escrita inicial: uma discussão sobre o ritmo linguístico do português brasileiro e europeu*. Pelotas, 2010. 190p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas.

KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

FERREIRA, C. R. G. *Um estudo sobre a segmentação não convencional na aquisição da escrita de alunos de EJA*. 2011, 161p. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRA, C. R. G. *Uma palavra é o nome de cada coisa. Um estudo sobre*

*as percepções de crianças do ciclo de alfabetização acerca da palavra oral e gráfica.* 2016. 245p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

FERREIRO, E. PONTECORVO, C. Os limites entre as palavras. A segmentação em palavras gráficas. In: PONTECORVO, C.; et al. *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever.* São Paulo: Ática, p.38-66, 1996.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização.* São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa.* São Paulo Ed.: Cortez, 2013.

MIRANDA, A. R. M.; VELOSO, J. M. P. A consciência linguística: aspectos fonológicos. *Language Science Press*, Berlim, 2017.

MIRANDA, A. R. M. A fonologia em dados de escrita inicial de crianças brasileiras. *Linguística*, Madrid, v. 30, p. 45-80, 2014.

MIRANDA, A. R. M. Os dados de aquisição oral e escrita e o estatuto das codas mediais do português. In: FERREIRA-GONÇALVES, G.; et al. *Estudos em Aquisição Fonológica* (vol 2). Santa Maria: Pallotti, 2009.

MORAES, A. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.* In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NESPOR, M.; VOGEL, I. *La Prosodia.* Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1986.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética.* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1972.

TENANI, L. E. Segmentações não-convencionais e teorias fonológicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 233-244, 2004.

## **COOPERAÇÃO E ACESSIBILIDADE EM TEMPOS DE “TEL(E)NSINO-APRENDIZAGEM” NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

### **COOPERATION AND ACCESSIBILITY IN TIMES OF “TEL(E) TEACHING-LEARNING” IN HIGHER EDUCATION.**

**Ligiane de Castro Lopes**

Mestre em Educação, Professora do Magistério Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. E-mail: lilopes2001@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2844-0177>

**Joice Raquel Lemes De Freitas**

Graduação em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais/ Língua Portuguesa (TILSP), Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil, E-mail: joicelemes@estudante.ufscar.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8349-6846>

**Leonardo Santos Amâncio Cabral**

Doutor em Educação Especial, Professor do Magistério Superior, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil. E-mail: prof.leonardocabral@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3520-3687>

#### **RESUMO:**

A pandemia da COVID-19 instaurou um novo cenário de isolamento social e tel(e)nsino-aprendizagem o que impactou as trajetórias dos estudantes universitários de forma geral, dentre os quais estão aqueles com deficiências, seus pares, docentes, gestores e técnicos administrativos. Muitos deles têm evidenciado o desafio de interagir com os diferentes recursos tecnológicos, bem como a necessidade da acessibilidade comunicacional, informacional e curricular. O enfrentamento de barreiras tecnológicas e digitais advindas desse novo cenário, demandam um empreendimento coletivo e cooperativo entre diferentes atores para a promoção de condições acessíveis para a pessoa com deficiência. Nessa direção, o presente ensaio propõe reflexões e caminhos possíveis para a promoção da acessibilidade na Educação Superior, por meio do desenvolvimento cooperativo de recursos tecnológicos audiovisuais para pessoas com deficiência. Ainda, apresenta uma análise-crítica sobre o desenvolvimento de um vídeo acessível, considerando as dimensões de planejamento, desenvolvimento, edição, revisão, e a mobilização de conhecimentos de tradução para a língua de sinais, a audiodescrição e legendas.

**PALAVRAS-CHAVE:** pessoa com deficiência, acessibilidade, tecnologia, COVID-19, ensino remoto.

**ABSTRACT:**

The COVID-19 pandemic established a new scenario of social isolation and tele-teaching, which impacted university students in general, including those with disabilities, their peers, teachers, managers and administrative technicians. Many of them have highlighted the challenge of interacting with different technological resources, as well as the need for communicational, informational and curricular accessibility. Facing technological and digital barriers arising from this new scenario, demand a collective and cooperative enterprise between different actors to promote accessible conditions for people with disabilities. In this direction, the present essay proposes reflections and ways to promote the accessibility of Higher Education, through the cooperative development of audiovisual technological resources for people with disabilities. Furthermore, it shows a critical analysis of the development of an accessible video, considering the dimensions of planning, development, editing, proofreading, and mobilization of translation skills for sign language, audio description and subtitles.

**KEYWORDS:** person with disabilities, accessibility, technology, COVID-19, remote teaching .

**RESUMEN:**

La pandemia del COVID-19 ha introducido un nuevo escenario de aislamiento social y teledocencia o ha impactado a los estudiantes universitarios en general, incluidos aquellos con discapacidad, sus pares, docentes, directivos y técnicos administrativos. Muchos evidencian el desafío de interactuar con los recursos tecnológicos, así como las diferentes necesidades de accesibilidad de los mismos en términos de comunicación, información y currículo. Frente a las barreras tecnológicas, digitales y este nuevo escenario, demandan una empresa y cooperativa diferente para promover condiciones colectivas entre las personas con discapacidad. En esa dirección, el presente ensayo sobre Educación Superior y formas de promover la accesibilidad, a través del desarrollo cooperativo de recursos tecnológicos audiovisuales para personas con discapacidad. Presenta también un análisis crítico del desarrollo de un video accesible, considerando las dimensiones de planificación, edición, revisión, desarrollo, lengua de conocimiento de traducción de señas, audiodescripción y subtítulos

**PALABRAS CLAVE:** Persona con discapacidad, Accesibilidad, tecnología, COVID-19, enseñanza a distancia

## Introdução<sup>1</sup>

A humanidade contemporânea tem sido situada, globalmente, no ideário da chamada “Era Digital” ou “Era Tecnológica”, cujas sociedades têm sido constituídas por sujeitos tidos como “da informação e do conhecimento” (SENDOV, 1994; SALES, 2004).

Todavia, interagir casualmente com computadores e/ou *smartphones* não significa, necessariamente, haver condições e/ou conhecimentos suficientes para se usufruir das milhares de plataformas, mídias, ferramentas, suas diferentes composições e sistematizações disponíveis na cibercultura<sup>2</sup> (SANTOS, 2010).

Na perspectiva da acessibilidade, tampouco. Ser, conviver ou trabalhar com uma pessoa com deficiência, não “automatiza instintivamente” os processos de compreensão e utilização de recursos de tecnologia assistiva, tais como impressora braille, leitores de tela<sup>3</sup>, softwares de voz, janela de Libras, acionadores, dentre outros (SANTOS, 2010; DOMINGUES, 2020; SCHMITT; MARCOM, 2020).

Portanto, para ambos os casos, cumpre alertar as comunidades científicas e acadêmicas sobre a iminência de perigosos equívocos epistemológicos e fenomenológicos: *denotar* que sujeitos têm acesso às tecnologias da informação e comunicação (TICs) *não conota*, impreterivelmente, que tais atores sociais as dominam.

Soma-se a essas ponderações sobre a dita “Era Digital”, o fato de que mais de 37 milhões de estudantes no Brasil não têm acesso à internet em suas residências e, daqueles com acesso, cerca de 93% o têm apenas pelo telefone móvel (CETIC, 2019; SOUZA; DAINEZ, 2020). Como se não bastasse, mais de 14 milhões (99.3%) de portais ativos brasileiros ainda apresentam algum impeditivo de navegabilidade e usabilidade (MWPT, 2019).

É nesse cenário que a pandemia da *Corona Virus Disease* de 2019 (COVID-19) se instalou. O isolamento social compulsório, anunciado no início de 2020, foi acompanhado pelo protagonismo imediato das TICs. Contudo, essas

1 Ensaio elaborado pelas discentes do programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEEs, da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar

2 Cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas do ciberespaço e das cidades, é a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 1970 (SANTOS, 2010)

3 Os leitores de tela, em imagens, precisam se valer da ação de quem escreve em descrever a imagem e texto alternativo.

mesmas tecnologias frequentemente difundiam informações desconhecidas e potencialmente inacessíveis, incorrendo em inúmeros impactos sanitários, político-sociais, econômicos e culturais, escancarando a relação direta entre difusão de informações acessíveis e proteção da vida enquanto garantia de direitos humanos:

Para enfrentar a pandemia, é crucial que as informações sobre como prevenir e conter o coronavírus sejam acessíveis a todos [...]. As campanhas de informação pública e as informações fornecidas pelas autoridades nacionais de saúde devem estar disponíveis em língua de sinais, formas, meios e formatos acessíveis, incluindo tecnologia digital, legendas, serviços de retransmissão, mensagens de texto, leitura fácil e linguagem simples (Organização das Nações Unidas, 2020, s/p, tradução livre).

No âmbito educacional, o fechamento emergencial das instituições de diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino<sup>4</sup> coagiu-as a uma reconfiguração espaço-temporal, pedagógica, didática, tecnológica, comunicacional, informacional e atitudinal. (ESTELLES; FISHMAN, 2020; RODRÍGUEZ *et al.*, 2020). Nesses contextos, muitas plataformas para aulas remotas passaram a ser planejadas, desenvolvidas, utilizadas e, com base nas constantes avaliações dos próprios usuários, foram alteradas de modo a torná-las mais democráticas, acessíveis e usáveis (RITTER; PERIPOLLI; BULEGON, 2020).

Nesse sentido, têm sido identificadas tentativas de boas práticas para a promoção do acesso, da acessibilidade e da acessibilização da informação e da comunicação virtual nos processos de gestão de recursos, de formação, de planejamentos e de ensino. Cumpre destacar que, de acordo com Ebersold (2020), a dimensão do acesso remete à forma de visibilidade social; do acessível, à legibilidade social de engajamento nas atividades e funções sociais; e da acessibilização, à legitimidade da potência da existência e das ações dos sujeitos.

Gestores, docentes, estudantes, familiares, servidores técnicos administrativos e pesquisadores têm se deslocado no sentido de se exporem, adotarem, adaptarem, apropriarem e, até mesmo, inovarem no âmbito de seus respectivos processos de apropriação e atualização de conhecimentos nas áreas da tecnologia (SCHMITT; MARCOM, 2020; SHIMAZAKI, MENEGASSI; FELLINI, 2020).

---

4 Estamos considerando os níveis e etapas ofertadas por escolas comuns, instituições especializadas, universidades, faculdades ou institutos brasileiros; suas modalidades: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional (Nível Básico, Nível Técnico e Nível Tecnológico), Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância; bem como de suas interfaces.

Todavia, as barreiras tecnológicas e digitais advindas nesse novo cenário também foram acompanhadas por atitudes de invisibilização, negligenciamento, marginalização, capacitismo estrutural e exclusão de estudantes com e sem deficiências nos processos de planejamento, desenvolvimento e utilização de estratégias e recursos, gerenciamento dos tempos e espaços e de avaliação educacional (EBERSOLD, 2020; SHIMAZAKI, MENEGASSI; FELLINI, 2020).

Salienta-se, para além dessas inaceitáveis barreiras, que tais atitudes têm sido desveladas em um país continental como o Brasil, cuja pluralidade identitária de suas sociedades é composta por culturas híbridas e fronteiriças, interseccionadas por atributos subjetivos de deficiência, étnico-raciais, socioeconômicos, de escolarização e linguístico-cultural<sup>5</sup>, que permeiam tanto a Educação Básica quanto a Educação Superior.

No âmbito das Instituições da Educação Superior – IES, particularmente, essa pluralidade identitária foi recentemente potencializada por meio da implantação de políticas de ações afirmativas que, segundo Cabral (2018):

apresentam-se atualmente como instrumentos alternativos de caráter temporário ou indeterminado os quais, sob perspectivas e interesses sociais, políticos, econômicos e culturais, são destinados ao reconhecimento das diferenças historicamente marginalizadas por critérios econômicos, biopsicossociais, étnicos, raciais, religiosos, de deficiência, de diversidade sexual e de gênero, e tem como escopo atenuar as desvantagens no acesso, na permanência, na plena participação e na formação acadêmica dessas populações, fomentando ainda a pluralidade das identidades nos contextos universitários, a igualdade formal e substancial de oportunidades e a equidade de direitos (p. 24).

Graças a essas políticas, a Educação Superior brasileira conta atualmente com significativa representatividade, dentre outras minorias político-sociais, de pessoas com deficiências e/ou idosos, sendo elas estudantes e docentes, em cursos de graduação e em programas de pós-graduação:

- a. *Estudantes com deficiências e/ou idosos em cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação*: atualmente, no âmbito dos cursos de graduação, presenciais e a distância, de acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), das mais de 8 milhões de pessoas matriculadas, cerca de 47 mil (0,59%) declararam ter algum tipo

<sup>5</sup> Segundo o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), estima-se que mais de 250 línguas faladas, entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades.

- de deficiência; 29 mil (0,36%) têm idade superior ou igual a 60 anos (INEP, 2019). Nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado Acadêmico e Doutorado), esse público compõe 0,76%;
- b. *Docentes com deficiências e/ou idosos em cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação*: Dados do Censo Escolar e do Censo da Educação Superior, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 6.711 professores da Educação Básica (0,30%) e 1.655 professores da Educação Superior (0,43%) têm algum tipo de deficiência, e parte deles está vinculada a cursos e programas de pós-graduação (INEP, 2019).

Esse panorama recente tem provocado um lento e gradual processo de descristalização estrutural das IES brasileiras. Sugere-se que há, ainda, a dissolução de alguns elementos impeditivos que, tradicionalmente, compuseram seus pavimentos curriculares, didático-pedagógicos, políticos, econômicos, científicos, administrativos, temporais, espaciais, interrelacionais, tecnológicos, comunicacionais, informacionais, sociais, culturais e atitudinais.

Todavia, o atual contexto em que a utilização de recursos tecnológicos digitais tem representado o principal meio para o desenvolvimento e a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, porta consigo o encontro de gerações. Esse fato reforçou a demarcação de algumas diferenças que atravessam os processos de interação professor-aluno e de ensino-aprendizagem: de um lado, muitos docentes não possuem familiaridade com esses recursos, apresentando mais dificuldades no processo de produção de sentidos; de outro, conforme indica Santos (2010), “as novas gerações já demonstram em suas ações sociais novos modos de pensar e lidar simultaneamente com vários contextos” (p.33).

Sobre esse cenário, Schmitt e Marcom (2020) provocam: “Eles conseguem transformar as informações disponibilizadas na rede em conhecimento? Dão conta da complexidade comunicativa que se estabeleceu através dos inúmeros *posts* e *hiperlinks* para produzir conhecimentos?” (p. 4).

Soma-se a isso, o fato que esses atores, com e sem deficiências, sendo idosos ou não, têm relatado significativas dificuldades de acesso e/ou produção de recursos audiovisuais, para além de outros fatores, tais como: a) o planejamento pedagógico solitário; b) a tensão acerca da carga horária de ensino virtual; c) a incorporação de diferentes recursos e estratégias (aulas expositivas em formato de videoaulas, aulas síncronas, aulas ao vivo – *lives*,

uso de televisão educativa, rádio, sites ou ambientes virtuais de aprendizagem); d) além da reconfiguração de seus respectivos lares e rotinas para o estudo e/ou trabalho em *home office* (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020; JOYE et al., 2020; SCHMITT; MARCOM, 2020).

Evidenciar essa complexidade de elementos é fundamental para a compreensão dos inúmeros desafios impostos aos gestores, docentes, estudantes, servidores técnicos administrativos e pesquisadores. Destaca-se, particularmente, o inquietante processo de se conceber recursos tecnológicos, deles extrair conhecimentos e a eles inferir sentido nas suas respectivas constituições enquanto sujeito e em suas relações sócio-histórico-culturais.

Diante disso, os recursos tecnológicos podem ser concebidos como produtos sociais e culturais, sobretudo ao considerá-los como parte dos processos de apreensão e ação sobre o meio em que se vive. Evidencia-se, portanto, que os conhecimentos e competências necessárias para a sua produção e utilização em nossa sociedade, particularmente nos contextos educacionais, é emergente e continua sendo emergencial (DOMINGUES, 2019; MWPT, 2020; JOYE et al., 2020).

Todavia, sobre um mundo neoliberal onde já se fomenta o encapsulamento individual e, agora, o isolamento social e atividades na modalidade remota, autores como Canclini (2015), Ebersold (2020), Elias e Scotson (2000), Illisch (1976) e Vigotski (1997) incitam as diversas sociedades e esferas sociais, bem como as comunidades acadêmicas, científicas e governamentais, a identificarem caminhos que considerem:

- i. a importância da responsabilidade compartilhada, enquanto valor moral e ético;
- ii. a premissa da acessibilidade policêntrica, que pressupõe um deslocamento descentralizador dos engajamentos individuais dos sujeitos para o coletivo social;
- iii. a coletividade que, somada à convivencialidade<sup>6</sup>, tende a fomentar o afastamento de qualquer predefinição de “boa ou má acessibilidade”, uma vez que sua condição e possibilidades são definidas pluralmente pelos atores envolvidos em torno de um ambiente.

---

<sup>6</sup> Termo proposto por Ivan Illisch (1976), que já indicava a importância urgente da “reconstrução convivencial” de uma instituição que englobasse “a liberdade individual, realizada dentro do processo de produção, no seio de uma sociedade [...] uma vez que, quando uma sociedade, não importa qual, repele a convivencialidade para atingir um certo nível, transforma-se em presa de carência” (p. 25)

Nessa perspectiva, compreende-se que a cooperação e a promoção da acessibilidade em contextos desafiadores como esse incitam a não centralidade das ações sobre os sujeitos com deficiência, como historicamente e tradicionalmente ocorre. Assim, na abordagem biopsicossocial da deficiência, prevê-se possibilidades para a Diferenciação e Acessibilidade Curricular (DAC) que, segundo Cabral (2021):

pode ser compreendida como a materialização da interlocução dinâmica cooperativa, policêntrica e multivetorial entre três ou mais dimensões sociais, cada qual composta por gestores, docentes, equipes multiprofissionais, empregadores, estudantes com deficiências que tenham ou não altas habilidades, superdotação e/ou TEA, seus pares ou familiares. Os atores articulados para a DAC têm como escopo fundamental convencionar cooperativamente a concretização dos processos de planejamento, identificação e desenvolvimento de recursos, estratégias de ensino e avaliação, comprometendo-se a gerenciar, ao longo das trajetórias escolares, acadêmicas e de formação profissional, possíveis barreiras e/ou facilitadores que se apresentem nos tempos e espaços (pp. 156-157).

De modo a conduzir os processos de desenvolvimento, utilização, gerenciamento e avaliação processual da usabilidade e pertinência de recursos audiovisuais acessíveis (MORAIS, 2020).

Contudo, quando consideramos a Educação Superior, questiona-se: seria possível, em um cenário de teletrabalhos, teleaulas, telegestão, teleconvivialidades produzirmos conhecimento que fomente práticas policêntricas de acessibilidade voltadas à produção e difusão de recursos audiovisuais que contribuam para ações de ensino, pesquisa e extensão? Quais caminhos podem ser previstos no processo de planejamento e desenvolvimento de recursos tecnológicos audiovisuais com linguagens acessíveis? No caso de pessoas surdas, especificamente, interlocutoras no processo de ensino-aprendizagem e/ou atuação profissional, como evitar atitudes de violências simbólicas de dominação entre “estabelecidos e *outsiders*”<sup>7</sup> por meio da produção e difusão de recursos em que a Língua Portuguesa predomina sem os devidos cuidados de acessibilidade?

Nesse sentido, em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, o pre-

---

7 Referência às teorias de Norbert Elias e John L. Scotson, particularmente com base na obra “Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade”, publicada no Brasil em 2000, pela editora WVA.

sente ensaio teórico tem como escopo principal fomentar reflexões e possibilidades que subsidiem caminhos possíveis para a promoção do acesso, da acessibilidade e da acessibilização comunicacional, informacional e curricular por meio de recursos tecnológicos audiovisuais, particularmente no âmbito da Educação Superior.

### **Quero produzir um vídeo acessível: e agora?**

Lemos e Motta (2020) indicam que, para além da aquisição de recursos e competências tecnológicas, particularmente no âmbito de ativos digitais, a elaboração de recursos audiovisuais acessíveis, no caso vídeos acessíveis, prevê a execução de três principais etapas:

1. a pré-produção ou o planeamento;
2. a produção ou a filmagem;
3. e a pós-produção ou a edição/revisão.

Além das etapas indicadas pelas autoras, destaca-se que é de fundamental importância que, ao final, seja realizada a avaliação heurística participativa<sup>8</sup> do vídeo, por um usuário do público em que foi pensado o material, sobretudo quando o vídeo for para fins educacionais. Nesse processo, é preciso considerar: as vantagens e desvantagens do uso da mídia; sua acessibilidade; a amplitude de conhecimentos veiculados; as competências pedagógicas e tecnológicas requeridas; os cuidados em relação à apresentação estética; pertinência e clareza dos conteúdos; a avaliação e adequação do conteúdo ao nível interlocutores.

Nessa perspectiva, compreendemos que, assim como relacionamos os conteúdos didáticos aos objetivos de aprendizagem, às especificidades dos estudantes, à gestão do tempo e do espaço, também se faz necessário realizar um planejamento cuidadoso com relação ao cronograma, ao desenvolvimento e à utilização das mídias. Conforme Kenski (2006):

[...] a gestão das mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação. Envolve, não apenas a análise do investimento e a aquisição de equipamentos, mas o tratamento do conteúdo que vai ser veiculado e a formação de equipes de profissionais \_ técnicos e docentes \_ para o seu

---

8 Avaliação Heurística Participativa (AHP): método para inspecionar dados quanti e qualitativos possivelmente não identificáveis por meio de métodos automáticos, de modo a elucidar o estado de usabilidade/acessibilidade das interfaces gráficas. Além de pessoas especialistas da área de IHC, o método conta com usuários não especialistas, mas familiares às interfaces gráficas, que também podem participar como avaliadores (BENYON, 2011; BARBOSA, 2021).

melhor uso; envolve uma variedade de reflexões e tomada de decisões que orientam o projeto a ser realizado (p.3).

Assim, uma vez planejado e roteirizado, a produção de um vídeo acessível prevê: a leitura do texto (voz do vídeo); a tradução do texto para a Libras; a audiodescrição das imagens apresentadas no vídeo; a edição; a legendagem; a avaliação por algum usuário, considerando-se possíveis ajustes; refinamentos; e a veiculação.

Imaginamos agora uma situação hipotética. Digamos que, em uma universidade, cenário com estudantes e servidores com e sem deficiências, tenha um documento de inúmeras páginas, mas que precisa de ampla difusão como, por exemplo, a política institucional de ações afirmativas. Nesse caso, o planejamento deverá considerar os elementos expostos previamente, para além da perspectiva colaborativa e virtual, sobretudo em contextos de pandemia, com o cuidado de adequar e contextualizar o conteúdo a ser abordado ao tempo estabelecido para o vídeo.

Pensando em um vídeo de dez minutos, por exemplo, em tempos de pandemia, seria necessário elencar o conteúdo de todas as páginas do documento ou seria prudente e necessário selecionar alguns itens que dialogam diretamente com o atual cenário de atividades remotas?

*a. 1ª dimensão - o planejamento:*

Considerando estudos que indicam que o tempo de concentração do espectador em vídeos está entre três e 15 minutos, é prudente que seja feita a seleção de itens que poderiam ser explanados em uma média de três minutos, considerando-se os recursos de acessibilidade que devem ser a ele agregados.

Opta-se, portanto, em abordar no vídeo quatro temas, conforme o contexto que estamos vivendo: 1) a acessibilidade dos eventos on-line; 2) elaboração de materiais didáticos digitais acessíveis; 3) a orientação de docentes e outros servidores sobre os mecanismos que podem ser acionados na universidade para a organização das condições de acessibilidade necessárias; e, 4) o aprimoramento da comunicação interna nas atividades laborais e de ensino e aprendizagem para a população com deficiência.

*b. 2ª dimensão: o desenvolvimento*

No caso do vídeo em questão, esta dimensão compreenderia a gravação do conteúdo, com base no roteiro que deveria ser previamente elaborado: a gravação do conteúdo em áudio, na língua portuguesa; a gravação do vídeo com a tradução para a Língua Brasileira de Sinais – Libras; e a gravação da audiodescrição, referentes aos aspectos visuais que compuseram o vídeo.

Em relação aos elementos audíveis, importa considerar: a escolha

de um lugar silencioso e/ou com maior isolamento acústico; a utilização de fones de ouvido; a distância adequada do captador de áudio no momento da fala; e, por fim, a gravação das informações em blocos de modo a facilitar a edição e a evitar ruídos desnecessários antes do início e após o final das falas.

Em relação à tradução em Libras, importa seguir alguns critérios: a escolha de uma profissional com formação na área de tradução e fluência na língua; a utilização de um tripé equivalente à altura da intérprete do vídeo; iluminação e contrastes adequados; a disponibilidade de câmera filmadora digital com resolução compatível à captação da imagem do intérprete para o que se propõe a realizar.

*c. 3ª dimensão: a edição e revisão*

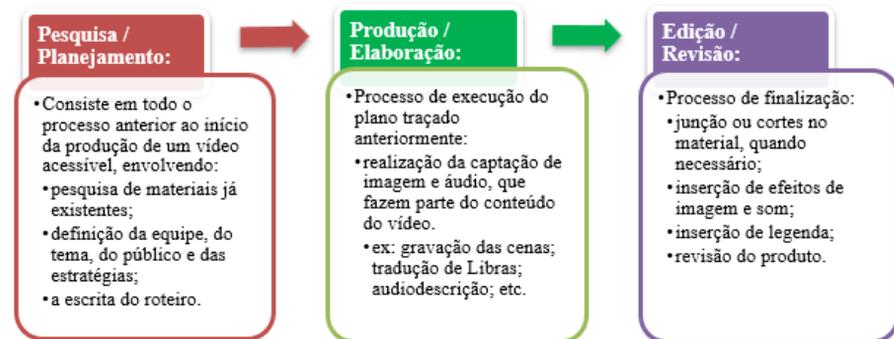
A pós-produção consiste na edição do vídeo já finalizado, é o processo no qual se faz cortes e/ou adições de imagens e áudios, efeitos de transição, janela de Libras e legendas, avaliação do material por usuários e ajustes finais. Essas tarefas mobilizam conhecimentos e habilidades, seja no conhecimento da Libras, seja no conhecimento sobre edição de vídeo, seja na legendagem, seja na audiodescrição e, se tratando de um processo colaborativo, é preciso realizar ajustes à medida que são verificadas lacunas ou algo diferente do previsto.

A título de exemplo de possíveis ajustes, podemos citar a adequação da legenda, para que esta fique centralizada e não atrapalhe a visibilidade da sinalização do intérprete, que pode se apresentar na janela de Libras ou até mesmo em tela cheia, ou então a verificação do tempo das audiodescrições, para que estas se encaixem exatamente nos espaços em que haja os cortes do áudio do vídeo, ou ainda, se o tempo de transição das imagens é adequado e não interfere no início da sinalização do intérprete em cada bloco.

Neste momento de revisão do material, é importante que seja realizada também a avaliação do recurso, por um usuário o qual se inclui no público alvo em que o material foi pensado, afim de que seja comprovada a qualidade e eficácia do recurso, bem como sejam verificados, a partir desta avaliação, os pontos que ainda careçam de ajustes.

Sendo assim, exposto todos esses pontos, podemos sintetizar os principais aspectos relacionados a elaboração do material, de acordo com as três dimensões colocadas por Kenski, (2006), bem como por Lemos e Motta (2020), inerentes à produção de materiais acessíveis no fluxograma a seguir.

**Figura 1:** Etapas para elaboração de vídeos acessíveis:



*Fonte:* Elaborado pelas autoras com base em Kenski (2006); Lemos e Motta (2020)

*Nota de acessibilidade:* Fluxograma composto horizontalmente por três blocos (azul, verde e laranja), cujo conteúdo é codificável por *softwares* para leitura de tela.

Lembrando a importância de que tudo seja avaliado por usuários os quais podem dizer com propriedade sobre o potencial do material proposto.

## **Desenvolvimento de recursos tecnológicos e a mediação na perspectiva policêntrica de acessibilidade**

As funções psicológicas superiores (linguagem, memória, pensamento, atenção) se desenvolvem no entrelaçamento entre as subjetivações individuais e coletivas. É na esfera do coletivo, em meio a suas interações e conflitos, que o indivíduo mobiliza essas funções e se envolve socialmente, bem como muitas condutas sociais são ressignificados no plano da conduta pessoal (VIGOTSKI, 1997).

Aproximando essa perspectiva da abordagem policêntrica da acessibilidade, o que se tem em comum é a inevitabilidade dos atravessamentos subjetivos, intra e interpessoais, em contextos que potencializem o desenvolvimento interdependente das competências e habilidades individuais e coletivas. Esse processo é acompanhado pela implicação do entorno social, de sua reestruturação simbólica, metodológica, moral e ética. Não se trata, portanto, de uma relação centralizada, passiva e de dependência do sujeito com o meio, mas de seu engajamento social ativo, cooperativo e transformador (EBERSOLD, 2020).

À luz dessas interações, Cabral (2021) problematiza a relação entre o termo “Público-Alvo da Educação Especial”, lavrado nas mais recentes

normativas brasileiras e na produção científica nacional, e sua concepção de acessibilidade. Segundo o autor:

o termo se distancia dos fundamentos antropológicos, filosóficos e sociológicos de cidadania [...], ao considerarmos que: se acessibilidade implica ressignificação do contexto, nas perspectivas biopsicossocial, policêntrica e cooperativa, não parece ser apropriado que se tenha como “alvo” um único público, sobretudo quando consideradas plurais intersecções identitárias que, historicamente, deslocam-se contra o sentido de ser espectadoras inertes. (p. 57).

Tais problematizações nos incitam, portanto, a transcender a perspectiva bélica e hostil que coloca esses sujeitos em uma posição de alvos das ações sociais, e não de partícipes, atuantes. É o que reluta, também o movimento internacional dos *Disability Studies* cujo lema “nada sobre nós sem nós” rechaça a representação capacitista, que tende a situar a pessoa com deficiência como uma vítima do destino, incapaz de desenvolver-se e de atuar nos diversos contextos, colocando em xeque suas competências e habilidades.

Alicerçado pelo lema “nada sobre nós sem nós”, não basta que o sujeito se empodere de seus direitos, mas é fundamental que sua legitimação seja garantida no cotidiano do maquinário social, inclusive nos processos de acessibilização da informação e da comunicação.

Nessa perspectiva, portanto, a produção de recursos tecnológicos acessíveis é (ou deveria ser) um empreendimento coletivo e cooperativo, no qual entram em cena diferentes conhecimentos e relações (VIGOTSKI, 1997; EBERSOLD, 2020). Dito isso, e considerando o atual contexto da pandemia da COVID-19, de que forma os recursos tecnológicos podem se configurar como instrumentos inoperantes ou instrumentos que (in)viabilizam o acesso a uma efetiva participação social?

Produzir ou adaptar um recurso tecnológico, tornando-o acessível a um público específico requer o levantamento de informações sobre as necessidades desse público, os caminhos pelos quais ele apreende os conhecimentos, o ponto de vista dele, a fim de que a ferramenta tecnológica produzida atenda às suas reais necessidades.

Para a inclusão de pessoas com deficiência em qualquer âmbito, seja no trabalho, na vida acadêmica, no meio digital é necessário que sejam empreendidos esforços que tenham como ponto de partida a alteridade da pessoa com deficiência. Não há como se pensar na produção de recursos tec-

nológicos sem o reconhecimento daquele que irá utilizá-lo. Essa pessoa possui uma história e experiências que, por sua vez, influenciarão na forma como o recurso em questão é significado.

Ou seja, se tal recurso tecnológico não leva em conta essas nuances, se tornará um objeto inoperante, obsoleto, incapaz de mobilizar no sujeito interesse, identificação, tampouco mediar a apropriação do conhecimento, o estabelecimento de redes de significação.

## **Considerações finais**

As reflexões e ponderações abordadas no presente ensaio indicou que o atual cenário de isolamento social e ensino remoto tem imposto desafios de ordem psicológica, cultural, social, econômica, biológica e política para todos, inclusive para as pessoas com deficiência. Esse contexto atípico tem impactado a vida dessas pessoas de forma geral e, também no âmbito educacional, em todos os níveis de ensino.

Por outro lado, neste período pandêmico, onde foi constatada a carência de uma acessibilidade eficaz e efetiva, principalmente na área da educação, se fez necessária a união de esforços, por parte de pesquisadores e demais integrantes da comunidade acadêmica em prol de uma evolução no que se refere à promoção de condições acessíveis de ensino aprendizagem para as pessoas com deficiência.

A necessidade do uso emergencial de tecnologias propiciou a criação, adaptação e utilização de recursos tecnológicos que favorecessem esse público, e, proporcionou às pessoas um espaço de reflexão para que estas pudessem se reinventar enquanto cidadãos pensando no lugar do outro.

Esse processo de atualização e ressignificação no uso das tecnologias demandam dos diversos atores envolvidos um empenho coletivo e cooperativo para que esses recursos sejam familiarizados nos processos de significância e estabelecimento de conexões com os sujeitos e seus respectivos contextos, sejam eles educacionais ou não.

Assim, o presente ensaio demarca que a apropriação de recursos tecnológicos e sua utilização adequada, particularmente nos ambientes de “tel(e)nsino-aprendizagem” impactam diretamente na vida dos gestores, docentes, estudantes, familiares, servidores técnicos administrativos e pesquisadores, em suas diferentes gerações, sendo indispensável para a promoção da cooperação e acessibilidade na Educação Superior

Outra questão importante diz respeito à mediação estabelecida entre o homem e a tecnologia, que pode ser uma via para o desenvolvimento e a

participação social. Para isso, é necessário que se leve em conta o contexto histórico, social, cultural, bem como suas especificidades linguísticas e acadêmicas dos diferentes sujeitos. Quando a tecnologia, que também é um produto do social, articula-se e incorpora essas especificidades, potencializa os processos de ensino e aprendizagem. Torna-se capaz de atingir os estudantes, de modo que estes sintam-se motivados a transformar as informações e conteúdos, presentes nesses recursos, em conhecimento. É válido salientar que a tentativa de atingir tal potencialidade torna o processo de elaboração de recursos tecnológicos bem desafiante, afinal, como lograr a construção de um recurso tecnológico que seja capaz de provocar tal atividade cognitiva nos indivíduos, cada qual com suas distintas especificidades?

Também pensar o processo de desenvolvimento de um recurso acessível leva ao deslocamento de pensar na acessibilidade do outro indivíduo a partir do próprio lugar de fala. É um movimento importante que todos os profissionais deveriam realizar a fim de compreender que nossas ações e produções serão efetivas à medida que forem acessíveis e capazes de incluir a todos. Para isso, é necessária alteridade para trazer para o centro do processo aquele que se encontrava excluído dele. É necessário ainda desinstalar-se e mobilizar novos conhecimentos.

Ademais, a produção e utilização de recursos tecnológicos não pode prescindir de um planejamento prévio no qual se compreendam os conhecimentos, etapas e relações inerentes a esse processo. Reafirmamos aqui a importância de se ter clareza acerca dos objetivos e do alcance dos recursos tecnológicos utilizados, a fim de que mobilize nos indivíduos não apenas a recepção de informações, mas a geração de novos conhecimentos e uma atitude crítica diante deles.

Com relação à produção de um vídeo acessível, sugere-se que agregar diferentes recursos (edição de vídeo, legendagem, audiodescrição e tradução de Libras) em um único produto (vídeo) a fim de torná-lo acessível, tanto para o público surdo quanto para as pessoas cegas, é um empreendimento exequível, desde que haja um planejamento e um engajamento coletivo-cooperativo. Contudo, nem sempre os obstáculos são previstos nos planejamentos iniciais, tais como a não democratização de bons aplicativos para a edição de vídeo; problemas técnicos com os aplicativos gratuitos. Consequentemente, algumas variáveis podem incorrer em outras rotas de ação.

Se de um lado desafios são encontrados, como o desenvolvimento de novos conhecimentos envolvendo as tecnologias e lacunas como a falta de acessibilidade, de outro lado temos a alternativa de pensar e criar estratégias para contornar essa realidade. Criar materiais que possam informatizar, dis-

seminar conhecimento e que, ao mesmo tempo, sejam acessíveis às pessoas com deficiência deve ser um esforço coletivo. A perspectiva policêntrica traz premissas importantes como a organização do meio, o engajamento dos atores envolvidos no processo e a necessidade de se realizar trabalho coletivo e colaborativo em vista de práticas mais inclusivas e acessíveis.

Por fim, acreditamos que as reflexões contidas neste ensaio e o processo de elaboração de um recurso tecnológico realizada em meio à pandemia são pertinentes para se discutir a acessibilidade de materiais e conteúdos para pessoas surdas e cegas, no contexto de isolamento social. Essa experiência nos revelou que proporcionar acessibilidade no meio tecnológico ainda se mostra um processo complexo em nosso país. Entretanto, em meio às dificuldades, é possível incorporar nosso papel de pesquisadores e desenvolver ações que possam amenizar os obstáculos e contribuir de alguma forma para a educação de pessoas com deficiência nos tempos atuais.

## Referências

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IR-BrM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular. *Cadernos Cedes*. v. 41, n. 114. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh-7Df/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CABRAL, L. S. A. Políticas de ações afirmativas, pessoas com deficiência e o reconhecimento das identidades e diferenças no ensino superior brasileiro. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas/Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 57, 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3364>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloíza Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa, Gênese Andrade. 4. ed. São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo. 2015.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). *TICs Kids online*. Portal de Dados, 2019. Disponível em: [http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_KIDS](http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_KIDS). Acesso em: 22 fev. 2022.

DOMINGUES, C. A.; LAPLANE, A. L. F.; SANTHIAGO, R. Memórias sobre a tecnologia assistiva: contribuições da história oral para a análise dos processos de mediação no percurso acadêmico de pessoas com deficiência visual. *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, Campinas (SP), v. 5, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9707>. Acesso em: 22 fev. 2022.

EBERSOLD, S. Práticas inclusivas, abordagem polícentrada e acessibilidade. *Revista Educação Especial*, Santa Maria (RS), v. 33, p. 1-22, 2020. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x52845>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. S. *Os estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

ESTELLES, M.; FISCHMAN, G. E. Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/9149>. Acesso em: 22 fev. 2022.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Inclusão Escolar em Tempos de Pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/inclusao-escolar-em-tempos-de-pandemia/index.php>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ILLICH, I. *A convivencialidade*. Tradução de Arsênio Mota. Lisboa: Publicações Europa-América. 1976.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Educação Superior, 2018. Brasília: MEC, 2019.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: [https://redib.org/Record/oai\\_articulo3003054-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-ou-atividade-educacional-remota-emergencial-em-busca-do-elo-perdido-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-em-tempos-de-covid-19](https://redib.org/Record/oai_articulo3003054-educa%C3%A7%C3%A3o-a-dist%C3%A2ncia-ou-atividade-educacional-remota-emergencial-em-busca-do-elo-perdido-da-educa%C3%A7%C3%A3o-escolar-em-tempos-de-covid-19). Acesso em: 22 fev. 2022.

KENSKI, V. M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. *Revista E-Curriculum*, São Paulo v. 1, n. 1, 2005. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3099>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LEMONS, E. C.; MOTTA, T. C. *Recursos tecnológicos e sua utilização no processo de aprendizagem*. Natal: Editora IFRN, 2020.

MORAIS, E. S. *Tecnologia instrucional em educação especial: uma revisão integrativa da literatura (2008 – 2018)*. 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MOVIMENTO WEB PARA TODOS (MWPT). *99% dos sites do Brasil apresentam barreiras de navegação para pessoas com deficiência*. 2020. Disponível em: <https://mwpt.com.br/99-dos-sites-do-brasil-apresentam-barreiras-de-navegacao-para-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *COVID-19: Who is protecting the people with disabilities? – UN Rights Expert*. 2020. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25725&LangID=E>. Acesso em: 22 fev. 2022.

RITTER, D.; PERIPOLLI, P. Z.; BULEGON, A. M. Desafios da educação em tempos de pandemia: Tecnologias e Ensino remoto. *Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1113>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SALES, Iracema. Exclusão digital cria um novo tipo de analfabetismo. *Diário do Nordeste*, 1º de dezembro de 2004. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/metro/exclusao-digital-cria-um-novo-tipo-de-analfabetismo-1.624016>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SANTOS, E. Desafios da cibercultura na era da mobilidade: os docentes e seus laptops 3G. *Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 27-42, 2010. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/9149>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SCHMITT, A. R. V.; MARCOM, J. L. R. Letramento digital em tempos de pandemia. In: *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*, n. 3, 2020, IFSC. III SENPE. Santa Catarina: IFSC, 2020.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476>. Acesso em: 22 fev. 2022.

SOUZA, F. F.; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 22 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escolhidas*: Tomo V. Madri: Visor, 1997.

## A APLICABILIDADE DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, INCORPORADO AOS TRABALHOS DE CAMPO NOS ESTUDOS GEOGRÁFICOS.

Rodrigo Batista de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente estudo tem por finalidade elaborar uma análise crítica da utilização dos recursos tecnológicos associados e aplicados à educação no século XXI, que por sua vez acaba por se tornar um paradigma educacional que engloba a criação, descoberta e consciência das instituições e professores de maneira geral, sobre um ambiente de aprendizagem rico em recursos, seja em ambiente escolar ou fora do mesmo, nesse caso através das técnicas de trabalhos de campo, podendo ser utilizado amplamente pelos professores de Geografia em todas as esferas do ensino, desde o fundamental até ao ensino superior, com a perspectiva de associar teoria e prática, contudo o que se observa é que estes trabalhos, por vezes, são realizados de forma planejada transformando em atividade lúdicas sem fins científico, como passeios e excursões, saindo dos moldes de um bom trabalho de pesquisa, no qual os alunos possam ser protagonista do conhecimento, processo de percepção e análise dos fenômenos que os cercam. Assim sendo podemos oportunizar ao educando alicerçar seu conhecimento, de acordo com sua realidade socioespacial e cultural.

**Palavras-chave:** Educação, Tecnologias, Conhecimentos Geográficos, Trabalhos de Campo.

## THE USE OF NEW TECHNOLOGIES IN EDUCATION, INCORPORATED TO FIELD WORKS IN GEOGRAPHICAL STUDIES.

### ABSTRACT

The present study has prepared a critical analysis of the use of the associated technological resources and applied to education in the 21st century, which in turn ends up becoming an educational paradigm that encompasses the creation, discovery and awareness of institutions and teachers in general, about a resource-rich learning environment, whether in or outside the school environment, in this case through fieldwork techniques, which can be used widely by teachers of geography in all spheres

---

<sup>1</sup> Graduado em Geografia (Licenciatura e Bacharelado), especialista em Meio Ambiente e Recursos Hídricos e em Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação, Mestre em Geografia Física pela Universidade Estadual de Maringá. Graduando do curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Professor convidado do curso de Geografia da UNICESUMAR, Centro Universitário de Maringá e Professor de Ensino Médio do Colégio SESI Maringá.

of education, from elementary to higher education, with a perspective of associating theory and practice, however what is observed is that these works are sometimes carried out in a planned way, transforming them into recreational activities without scientific purposes, such as tours and finishing, out of the mold of a good research work, in which students can be the protagonists of knowledge, the process of perception and analysis of the phenomena that surround them. Therefore, we can give the student the opportunity to base his knowledge, according to his socio-spatial and cultural reality.

**Keywords:** Education, Technologies, Geographical Knowledge, Fieldwork.

## INTRODUÇÃO

Perante da expansão do desenvolvimento técnico-científico, que se apresenta para a sociedade atual, se faz necessário o debate acerca dos benefícios dos usos, mecanismos e ferramentas ligadas às novas tecnologias e justapostas a construção do conhecimento no âmbito educacional.

Se torna evidente que a educação brasileira, e especificamente a disciplina de Geografia, se conecta a uma formação educacional, do professor ou aluno, a um determinado momento histórico, em que as informações não apresentavam as mesmas diversidades e influência sobre a sociedade, como atualmente. O resultado dessa lide se reflete em sala de aula, na qual alunos temporais acabam por expurgar professores que não se adequam aos princípios dessa sociedade informatizada.

Diante deste desafio, cabe ao professor moderno contemporizar-se, adequando a essa nova realidade social, trazendo para sala de aula a velocidade da informação de maneira prazerosa, nunca perdendo o foco do objetivo principal, o conhecimento pleno. Compete ao professor de Geografia e as demais áreas fazer reflexões acerca dessa realidade: Qual seria a semelhança existente entre a educação e as novas tecnologias em sala de aula? Qual o papel das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem? Qual a função do profissional da educação antes e depois do desenvolvimento técnico-científico? Como devo proceder, inserir meu aluno às realidades socioambientais da atualidade?

Assim sendo, com objetivo de esclarecer as indagações supracitadas, desenvolveremos um levantamento bibliográfico acerca da importância do estudo do meio por intermédio da análise sistêmica da paisagem, a aplicabilidade das tecnologias na educação e por fim, o papel do Professor de Geografia ou ciências afins no trabalho de campo.

---

## O ESTUDO DO MEIO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Atualmente, nas escolas, o conhecimento geográfico centraliza-se basicamente na explanação do professor, sendo as aulas expositivas um dos recursos mais utilizados junto com os livros didáticos. De tal modo, verifica-se a urgência em pensar novas formas e práticas pedagógicas para revalorizar o espaço de experimentação e contribuir na educação formal do aluno, que por sua vez, é delimitado pelos muros das escolas. Espaços esses, de vivência, se caracterizam por uma dualidade, sendo a do mundo interno e externos das unidades escolares, mantendo distante algo que poderiam ter maior pessoalidade e proximidade.

Os modelos arquitetônicos dos ambientes escolares preferencialmente são formados por cores claras, que, na prática, se mostram com ausência de vida e de estímulos visuais, assim, a pobreza estética deixam os estudantes confinados à sala de aula e a falta de perspectivas que os chamem atenção. Por esse prisma percebe-se que se faz necessário transpor as paredes das salas de aulas das escolas que afastam do mundo exterior.

Pensando o espaço arquitetônico escolar como um “palco” onde se desenvolvem a “peça” das relações pedagógicas, em que se amplia ou limita-se suas possibilidades criativas, devemos levar em consideração a seriedade de sair da hierarquia da sala de aula pragmatizada, que repetem os mesmos comportamentos diuturnamente por alunos e professores. O estudo do meio representa uma ruptura entre o aluno e o meio confinante, deste modo, exercitando a percepção por meio dos trabalhos de campo e excursões pedagógicas como ferramentas externas de aprendizagem. De acordo com Lopes e Pontuschka (2010, p. 9),

o estudo do meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para aluno e professores contato direto com uma realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos.

Assim, o estudo do meio é considerado metodologia ativa e interativa por promover um trabalho interdisciplinar. Seu norteador no ensino é construir uma mobilização, a fim de aguçar as percepções e sensações dos alunos no

processo de aprendizagem para resultar na elaboração conceitual.

Ao avaliar que a elaboração conceitual se torna referência norteadora para os profissionais de educação, a construção de conceitos ocorre a partir dos conhecimentos já pré-estabelecido dos alunos, direcionando para a preparação do conceito científico, alcançando, assim, um arranjo didático prático. O êxito do Estudo do Meio depende de um trabalho de planejamento flexível, mas, certamente rigoroso, que envolve a partir do que podemos depreender. Lopes e Pontuschka (2010).

Do planejamento inicial para a execução do estudo do meio é essencial garantir aplicabilidade das etapas, iniciando pela preparação, de suma importância, pois mobiliza o aluno para vivência do conteúdo, estes que podem ser compostos por mapas, fotos e textos específicos. Já a efetividade da atividade incide na observação, descrição e registros das informações acima descrita. A aula expositiva é essencial, pois dará síntese dos resultados e continuidade à atividade pedagógica.

De acordo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007, p. 177-178), os objetivos do Estudo do Meio de maneira geral são:

1. consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado estudo do meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
2. verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
3. levantamento dos sujeitos sociais a ser contatados para as entrevistas;
3. observações a serem feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
4. compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
5. coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
6. emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a ser contemplados na programação;
7. produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
8. criação de recursos didáticos baseados nos registros;
9. divulgação dos processos e do resultado.

Seguir os nove procedimentos favorecem a conceitualização, desenvolve e aprimoram a observação espacial do aluno, permitindo uma visão mais aprofundada acerca dos elementos que compõem a paisagem, o Estudo do Meio, procura demonstrar, que não se trata de um momento menor na vida escolar, deve ser parte integrante da grade curricular do aluno e, desempenhar função integradora do trabalho pedagógicos.

---

## ANÁLISE SISTÊMICA DA PAISAGEM

A percepção da paisagem no decorrer da história de cada espaço geográfico, compõe uma forma de se entender as alterações espaciais e as suas nuances para o desenvolvimento humano. Além disso, podem demonstrar características alusivas de cada tempo, uma vez que a paisagem é modificada e alterada pelo homem, em seus respectivos contextos sociais. Este fato é fundamental para compreender a evolução de cada espaço geográfico e, por consequência, as alterações nas dinâmicas das paisagens.

Não obstante a paisagem é analisada e estudada por diversas áreas dos conhecimentos científicos. Para a ciência social ou o economista, a paisagem é o meio na qual o homem, como ser coletivo, a transforma segundo diferentes critérios socioeconômicos. Para o naturalista, como os botânicos e ecólogos, a paisagem, antes de qualquer coisa, é o conjunto de organismos, cujos atributos se explicam de acordo a biota, não obstante, para o geógrafo, a paisagem terá como pressuposto uma análise integrada dos elementos como os bióticos, abióticos e antrópicos interagindo no mesmo espaço.

Deste modo, a paisagem não deve ser analisada unicamente como uma porção do espaço composta de informações estáticas. Para o geógrafo em especial a paisagem se apresenta em forma de mosaico, composto de elementos concretos ou abstratos, visíveis ou invisíveis, onde se materializa as relações instituídas entre o homem e o meio é a expressão máxima do arranjo de todos os elementos existentes no espaço geográfico.

A percepção da paisagem transcende o aspecto visual e apresenta-se numa escala temporoespacial. A sua compreensão não deve se restringir, apenas, a descrição formal e subjetiva dos componentes que a pertence e, muito menos, a relação de causa e efeito. Sua análise pode ser o “start” para a racionalidade de um processo amplo e abrangente englobando a sociedade e a natureza. Para Lima Maria (2006, p. 20).

a paisagem situa-se na “interface” da natureza e da sociedade existindo exclusivamente, mediante o estabelecimento de uma inter-relação/conexão entre as duas esferas, ou seja, na medida em que a natureza é percebida e elaborada pelo homem historicamente, constituído o reflexo dessa reação.

O conceito de paisagem, fora do pensamento academicista se apresenta como montanha, jardins, cidades, vegetações ou até mesmo uma fotografia. Entretanto, a percepção da paisagem está alocada na memória afetiva

do ser humano, antecedendo a própria formulação do conceito. A apreciação destas memórias pode ser localizada nas artes, nas diversas culturas, que retratavam, primeiramente elementos particulares, como animais, um conjunto de montanhas ou um rio. As pinturas rupestres são uma das referências para esta percepção dos componentes do ambiente.

A partir do século XIX, o conceito “paisagem” começa a ser amplamente utilizado na Geografia a partir dos aspectos metodológicos, diferenciando-se a homogeneidade ou heterogeneidade dos elementos que a compunham, em função de sua forma e amplitude, como a paisagem descrita na vegetação, paisagem agrária, paisagem urbana, entre outras.

Sistematizados inicialmente por Sotchava (1963) de origem russo, dizia ser a Paisagem uma dimensão do espaço terrestre onde os diversos componentes naturais se encontram em conexões sistêmicas uns com os outros, interagindo com a esfera cósmica e a sociedade humana. Contudo, antes do século XX a inquietude era aclarar os acontecimentos naturais através das teorias deterministas, possibilistas ou também os métodos regionais.

Assim evidencia-se que a sistematização da ciência da paisagem tem início na Rússia no fim do século XIX, pós Segunda Guerra Mundial. O Rússia necessitava de informações de cunho ambiental sobre grande área territorial, o que foi realizado por meio de trabalhos interdisciplinares. Contudo, o mapeamento dos elementos naturais não foi coeso, tornando o estudo incompleto.

Em meados do século XX, o geossistema tornou-se um pressuposto teórico na nova compreensão de análise da paisagem, coube assim a Sotchava, geógrafo diretor do Instituto de Geografia de Moscou, o mérito da elaboração desse novo modelo, foi quem determinou, de forma precisa, os conceitos de modelos e de sistemas, dentro da ciência da paisagem.

Para Sotchava, o geossistema é considerado um fenômeno natural que inclui todos os elementos da paisagem, territorial e dinâmico, aplicado em qualquer paisagem. Para Lima (2006), o geossistema é formado por elementos abióticos, bióticos, organizados pelo homem. Entre esses elementos, encontram-se as correspondentes zonas de transição denominadas “interfaces”. Troppmais e Galina (2006, p. 81) afirmam que:

o Geossistema é um sistema natural, complexo e integrado onde há circulação de energia e matéria e onde ocorre exploração biológica, inclusive aquela praticada pelo homem. Pela ação antrópica poderão ocorrer pequenas alterações no sistema, afetando algumas de suas características, porém estes serão perceptíveis apenas em microescala e nunca com tal intensidade

---

que o Geossistema seja totalmente transformado, descaracterizado ou condenada a desaparecer. Infelizmente ao criar o termo "GEOSSISTEMA" Sothava o deixou bastante vago e flexível. Por este motivo vários geógrafos utilizaram e empregaram o termo com conteúdo, metodologia, escala e enfoque diferente.

O geossistema nasce como uma nova opção para execução de pesquisas científicas na Geografia Física, para resolver o grave problema das dualidades desta ciência, que levaram a um distanciamento do seu principal objetivo: a relação natureza e sociedade. A compreensão geossistêmica de Sothava vem dar precisão aos limites entre a Geografia Física e as outras disciplinas da Geografia. Sothava (1963).

O geossistema se estabeleceu como um novo paradigma na Geografia, nas ciências naturais e humanas, contudo, surge, na França, com Bertrand (1968), uma sugestão metodológica para a análise integrada da paisagem e da Geografia física global. De acordo com Bertrand, nos estudos de paisagem existem três paradigmas que orientam: o paradigma descritivo e classificatório; o paradigma genético e setorial e o paradigma sistêmico.

O paradigma descritivo desenvolveu-se a partir do século XVIII e lançou as bases das grandes ciências modernas. O paradigma setorial, para Bertrand (1968), desenvolveu-se a partir do evolucionismo darwiniano e domina o conjunto da pesquisa naturalista. Já o paradigma sistêmico foi amplamente difundido durante a segunda metade do século XX, aplicado de uma maneira diferente, com outra problemática, teorias e objetos próprios.

Os estudos de paisagem devem ser classificados de acordo com uma escala. Para isso, a paisagem carece de categoria de classificação, sendo composta por seis níveis zona, domínio, região e Geossistema, Geofácies e Geotopo. Bertrand (1968). Embora haja uma escala lógica, não há um sentido fixo da dimensão para cada unidade, deste modo, alterando conforme a escala de tratamento do tempo-espaço.

Desta forma, a Geografia contemporânea requer a aplicabilidade com maior frequência do conceito sistêmico em sua dimensão, devido a necessidade de aprofundamento da interação natureza, sociedade e a importância da utilização racional dos recursos naturais. Com a dimensão proporcionada pela análise integrada da paisagem, passou-se a uma mudança qualitativa na ciência geográfica ao possibilitar a modelagem das variantes das estruturas da paisagem.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO E APRENDIZADO.

O ensino-aprendizagem de maneira direta ou indireta é um procedimento que sempre esteve presente nos relacionamentos humanos. O desenvolvimento saudável dessa relação está assentado no conhecimento e uso adequado de recursos didático-pedagógicos por parte dos profissionais da educação, pois a educação é fenômeno complexo que emprega a mediação de algum tipo de instrumento complementar como apoio às ações do professor em sua relação direta com os alunos.

A sala de aula pode ser considerada como uma espécie de tecnologia igualmente aplicamos ao quadro negro, giz, livro etc. Já outros materiais, são ferramentas classificadas como elementos tecnológicos que fazem o intermédio entre o conhecimento e o aprendizado. Assim, Cysneiros, (1999, p. 16) diz que:

o fato de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino. Em escolas informatizadas, tanto públicas como particulares, tenho observado formas de uso que chamo de inovação conservadora, quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel). São aplicações da tecnologia que não exploram os recursos únicos da ferramenta e não mexem qualitativamente com a rotina da escola, do professor ou do aluno, aparentando mudanças substantivas, quando na realidade apenas mudam-se aparências.

Frente a essa realidade, ao extrapolar a forma “obsoleta” de organização curricular, coloca-se essa nova dualidade entre a teoria e a prática, oferecendo aos professores condições para o trabalho interdisciplinar, possibilitando a obtenção de uma capacidade técnica e política que permite o docente colocar-se criticamente dentro dos novos conceitos tecnológicos.

Cabe, ao docente, o papel de estar aberto ao processo das reais competências da tecnologia, seus potenciais e limitações para que tenha possibilidade de melhor utilização, para ser explorada a um determinado conteúdo programático; de modo a colaborar para o avanço do processo de ensino-aprendizagem em decorrência de uma inovação das suas práticas pedagógicas e da modificação do aluno como sujeito ativo na construção do

conhecimento, inserindo-o, em decorrência do domínio dessa nova linguagem, na atualidade tecnológica.

Inúmeros termos são utilizados com frequência para fazer alusão ao uso da tecnologia na educação. A terminologia mais comum, *Tecnologia na Educação*, se torna maleável, pois admite fazer referências gerais, incluindo a utilização de quaisquer mecanismos tecnológicos aplicados à educação, como a própria linguagem codificada na fala, escrita, giz, quadro-negro e, atualmente, a televisão, computadores e a internet. De acordo com Junior (2010, p. 87),

as mídias, nós nos referimos hoje, tanto a instituições, como meios impressos, radiofônicos, televisivos, a gêneros (jornais, revistas etc.) ou a técnicas (fax, rádio). Todavia, as definições, para além de sua diversidade, insistem geralmente sobre a finalidade das mídias que implica uma comunicação [...] o equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão”. Enfim, as mídias são importantes instrumentos de controle e difusão de conhecimentos. Pelo que vimos, pode-se considerá-las como fontes de controle de quaisquer veiculações seja lá qual for o meio.

Deste modo, não podemos negar que, hoje em dia, a terminologia *Tecnologia na Educação* é utilizada, e quase nunca se emprega o giz e o quadro-negro ou até mesmo livros didáticos e revistas como currículos programáticos. Usualmente, sua expressão centraliza-se nos computadores, que se tornaram essenciais do ponto de vista das tecnologias atualmente, em especial após surgimento da internet e as novas tecnologias da informação. Ainda, de acordo com Junior (2010, p. 88),

num mundo globalizado, objetos como computadores, televisão, telefax, celular e outros permitem conhecer novos horizontes, conhecer culturas e línguas, mercados e regimes de governo; permitem modificar signos e realidades que nos são apresentados [...] dessa forma, é imprescindível que o sistema educacional se envolva com essas tecnologias de forma a criar novas formas de se ensinar.

Nos últimos anos, em decorrência da facilidade na aquisição de eletrônicos, na escola, de maneira geral, tem ocorrido inúmeros problemas em relação ao uso do telefone celular em sala. Segundo alguns educadores, os aparelhos celulares não contribuem com o bom andamento da aula, pois os

alunos fazem uso mais como mecanismo de acesso a redes sociais e ligações do que como fonte de pesquisa. A indagação sobre essa problemática está no fato que a rede social e os aparatos oferecidos aos alunos se tornam mais interessante que a sala de aula, assim, a aula deixa de ser atrativa. De acordo com Silva (2012, p.11),

os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, proibir acaba sendo a forma mais fácil de lidar com o tema. Na verdade, em pleno século XXI, ainda há educadores que são contrários ao uso do celular em sala de aula e tentam justificar o não uso, afinal jamais houve quem os preparasse para tal uso, e isso faz com que tenham uma visão empobrecedora do problema. Assim, os professores se sentem inúteis, evitam o confronto e deixam de assumir novas ideologias frente aos desafios que se agigantam a sua frente. São eles que não querem se render ao novo, novas práticas pedagógicas, fazendo-os manterem uma visão e postura tradicional e em muitos casos autoritária e proibitiva, sendo deveras resistentes em implantar ao adequarem-se em reverter o uso desta tecnologia em seu favor.

Todavia, nos é pertinente pensar que a reclamação do não uso das tecnologias em sala de aula se faz coerente, contudo, quando bem pensadas e utilizadas, podem auxiliar no ensino aprendizagem. O uso das tecnologias hipermediáticas, essa nova concepção, calcada nos modelos digitais, nos possibilita, uma maior produção nas práticas de sala de aula. Assim, segundo Silva (2012, p.12),

atualmente, não podemos mais adiar o encontro com as tecnologias; passíveis de aproveitamento didático, uma vez que os alunos voluntários e entusiasticamente imersos nestes recursos já falam outra língua, pois desenvolveram competências explicitadas para conviver com elas". Nesse sentido a utilização do celular na educação não é mais uma opção, mas uma exigência desta sociedade. É imprescindível que o professor vença resistências, pois é um desafio, e vá a busca do conhecimento para que seja competente e atue afinado com as tecnologias, pois, o celular é aquilo que nós fizemos do uso dele, e aqui compreende principalmente professores e alunos.

Justamente o uso adequado das novas tecnologias nos possibilita criar, no aluno, um senso criativo mais rápido e adequado a sua realidade sociocultural. Tornando-os mais ativos a frentes das novas formas metodológicas

a serem aplicadas em sala de aula. Ao inserir o aluno nas práticas pedagógicas de forma ativa, podemos desenvolver o processo de aprendizado que os professores utilizam na busca de direcionar a formação de futuros profissionais nas áreas afins. Morán (2015, p. 17) afirma que:

a maior parte do tempo - na educação presencial e a distância - ensinamos com materiais e comunicações escritos, orais e audiovisuais, previamente selecionados ou elaborados. São extremamente importantes, mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada. Para aprender a dirigir um carro, não basta ler muito sobre esse tema; tem que experimentar, rodar com o ele em diversas situações com supervisão, para depois poder assumir o comando do veículo sem riscos. As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.

A utilização das metodologias ativas pode aguçar o senso crítico e a autonomia do aluno, abrindo os olhos para curiosidade, exercitando suas tomadas de decisões seja de ordem coletiva ou individual, oriundas das diversas atividades efetivas da prática do estudante.

Dentre as Metodologias Ativas, o fundamental é que o professor vivencie o processo e repense a construção do conhecimento, onde a interação e mediação são processos essenciais para que alcance o objetivo principal para o aluno - que é a aprendizagem. Porém, tal transformação pedagógica não deve ocorrer de forma invasiva e hostil nem para o professor, nem para o aluno, evitando, assim, pular etapas, contudo, o educador tem como pressuposto utilizar de novas formas para aguçar a sede pela mudança no aluno. Ainda de acordo com Morán (2015, p. 18);

os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos cada vez estão mais presentes no cotidiano escolar. Para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Tanto para o Professor como para o aluno, a opção por uma metodologia ativa deve ser realizada de forma coerente e consciente, pensada e preparada para não tirar do educador a gana do ensinar. Um construtivismo para o ensino-aprendizagem incide em educar para o aluno ser e ter autonomia nas suas escolhas, por meio de inovações metodológicas, utilizada na pesquisa, com a participação dos alunos, como um artifício de aprofundamento dos seus conhecimentos.

Deste modo, podemos dizer que a utilização das tecnologias aplicadas à educação, no século XXI, se tornam um paradigma educacional que conglera a criação, descoberta e consciência das instituições e professores de maneira geral, sobre um ambiente de aprendizagem rico em recursos, que permite ao educando o alicerce de seu conhecimento, de acordo com sua realidade socioespacial.

## **O TRABALHO DE CAMPO E O PAPEL DO PROFESSOR**

O trabalho de campo se desenvolve basicamente por duas vias: a primeira é formada pelo aluno e a segunda pelo professor, contudo essa relação não deve ser aplicada separadamente, visto que os dois, em conjunto, são fundamentais para o bom desenvolvimento do trabalho.

Assim, o campo deve ser utilizado amplamente pelos professores de Geografia em todas as esferas do ensino, desde o fundamental até ao ensino superior, com a perspectiva de associar teoria e prática, contudo o que se observa é que estes trabalhos, por vezes, são realizados de forma planejada transformando em atividade lúdicas sem fins científico, como passeios e excursões, saindo dos moldes de um bom trabalho de pesquisa, no qual os alunos possam ser protagonista do conhecimento, processo de percepção e análise dos fenômenos que os cercam. De acordo com Lopes e Pontuschka (2010, p. 31),

a pesquisa de campo é reveladora da vida, ou seja, por meio dela pretende-se conhecer mais sistematicamente a maneira como os homens e as mulheres de um determinado espaço e tempo organizam sua existência, compreender suas necessidades, seus desejos, suas lutas com vitórias e fracassos. Assim durante o trabalho de campo, educadores e educandos deve submergir no cotidiano do espaço a ser pesquisado, buscando estabelecer um rico diálogo com espaço e, nas condições de pesquisadores, com eles mesmos. É o momento de descobrir que o meio ou o espaço, na inter-relação de processos naturais e sociais.

**Para que ocorra o ensino-aprendizagem de maneira prática, o trabalho**

de campo se consolida como uma ferramenta fundamental do ponto de vista pedagógico; tem como principal intuito permitir aos estudantes a vivenciar a prática das circunstâncias que, muitas vezes, são trabalhadas apenas em sala. Desta maneira, a prática pedagógica desenvolvida no campo possibilita um amplo aproveitamento dos conteúdos estudados.

Deste modo, o trabalho de campo é entendido como toda atividade de investigação e exploração que aconteça fora do âmbito escolar, é um tipo de atividade muito bem recebida pelos alunos, pois oferece ao aluno a possibilidade de sair da rotina escolar tornando-se um instrumento didático-pedagógico de suma importância para Geografia. Ainda nessa premissa, o professor tem o papel de estimular a curiosidade do aluno por meio da percepção tempo-espço do mundo e seu papel como indivíduo dentro deste contexto. As ideias, teorias e a própria realidade é enxergada por um ângulo não visto anteriormente. De acordo com Silva (2010, p. 2),

o plano de estudo formulado pelo professor cujo objetivo é a interação do aluno com o conhecimento precisa ser acessível e ao mesmo tempo eficiente para pôr em prática a curiosidade e dela poder saciar-se. Os alunos precisam conscientizar-se de que a aula de campo deve ser feita em conjunto. Partindo de que o indivíduo é único e que o seu olhar para o objeto representa um diferencial que pode ser administrativamente trabalhado sobre as reflexões a serem epistemologicamente resolvidas.

O planejamento do professor no trabalho de campo faz toda a diferença, pois por meio dele e o estudo em loco, possibilita o aluno conseguir distinguir a teoria na prática e, ainda, dentro do seu cotidiano. Por fim, o campo deve ser delineado com antecedência pelo professor (único responsável) para não se tornar meramente um passeio turístico, ou apenas uma forma do aluno sair da sala de aula - é preciso que dentro do campo todos assumam seu papel, tanto o professor quanto o aluno.

## RESULTADOS FINAIS

A busca do novo entendimento da realidade existente nas salas de aula do século XXI e o papel do professor frente a esses novos desafios foi a base da nossa inquietude no início deste trabalho. Uma vez que a sala de aula deve ser considerada como uma espécie de tecnologia aplicamos, igualmente, ao quadro negro, giz, livro etc. Já outros materiais, são ferramentas classificadas

como elementos tecnológicos que fazem o intermédio entre o conhecimento e o aprendizado, principalmente do novo aluno do século XXI.

Foi observado que, nas escolas, de maneira geral, o ensino da geografia, frequentemente se centraliza apenas na fala do professor em aulas expositivas, os recursos mais utilizados são os livros didáticos. Assim, verificou-se a urgente necessidade em pensar novas formas e práticas pedagógicas para revalorizar o espaço de vivência e colaborar na educação do aluno. Envoltos pelos muros da escola, os espaços de convivência se caracterizam como uma distinção entre essa dualidade: o mundo externo extremamente interessante e intrigante e o mundo interno obsoleto, triste, arriscando manter distante algo que poderiam ter maior proximidade.

Na nova perspectiva de uma educação inovadora, a partir do século XIX, o conceito “paisagem” começa a ser amplamente utilizado na Geografia a partir dos aspectos morfológicos, diferenciando-se a homogeneidade ou heterogeneidade dos elementos que a compunham, em função de sua forma e amplitude, como a paisagem descrita na vegetação, paisagem agrária, paisagem urbana, entre outras.

Todas essas características paisagísticas à serviço do professor possibilitam o aluno ver o mundo externo com mais interesse. Deste modo, o trabalho de campo deve ser utilizado, amplamente, pelos professores de Geografia, nas esferas do ensino desde o fundamental até ao ensino superior, com a perspectiva de associar teoria e prática, abrindo novas possibilidades e aplicabilidade para o aprendizado da ciência geográfica.

## REFERÊNCIAS

BETRAND, G. Paysage et géographie physique globale. Esquisse méthodologique. **Revue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest**. França, v. 39, n. 3, p. 249-272, 1968.

CYSNEIROS, P. C. Novas tecnologias na sala de aula: Melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Revista Informática Educativa**. v. 12. n. 1. p. 11-24. Colômbia. 1999. Disponível em: <[http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213\\_archivo.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/doutorado/ptic/textos/articles-106213_archivo.pdf)>. Acesso: 01 jun. 2020.

JUNIOR, M. A. O; SILVA A. L. Novas tecnologias na sala de aula. **Revista ECOM**. v. 1, n. 1, 1999. jan./jun. Lorena. 2010. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eecom/article/viewFile/243/202>>. Acesso em: 15 set. 2019.

LIMA MARIA, I. F. **Paisagem, Terroir e Sistemas Agrários: Um Estudo em São Lourenço do Sul.** 2006. 153 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Econômicas do rio Grande do sul (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

LOPES, C. S; PONTUSCHKA, N. N. **Estudo do meio: fundamentos e estratégias.** Maringá: Editora eduem, 2010.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. 2. PROEX/UEPG, 2015. Ponta Grossa. 2015.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender geografia.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. G. **O do aparelho celular em sala de aula.** 2012. 50 f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu) Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2012. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/midias/files/2016/04/O-USO-DO-APARELHO-CELULAR-EM-SALA-DE-AULA-MARLEY-GUEDES-DA-SILVA.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2019.

SOTCHAVA, V. B. **Introducción a la teoria de los geossistemas.** Novo Sibersk: Nauka, 1963.

TROPPEMAIS T. H; GALINA, M. H. Geossistema. **Revista de Geografia da UFC,** Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 79-89, jul./ dez. 2006. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/69/44>>. Acesso em: 14 set. 2019.



**PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SOBRE A RECONFIGURAÇÃO DO  
TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE COVID-19**

**TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT THE RECONFIGURATION OF  
TEACHING WORK IN COVID-19 TIMES**

**PERCEPCIONES DE PROFESORAS SOBRE LA RECONFIGURACIÓN DEL  
TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE COVID-19**

**Cleissiane Aguido Gotardo**

Mestranda em Ensino e Formação Docente pela UNESPAR – Campus de Paranaíba, Paraná. Brasil. Graduada em Pedagogia pela UNESPAR – Campus de Paranaíba.

E-mail: cleissiane@hotmail.com.br - ORCID: 0000-0002-9436-3827.

**Ingrid Rodrigues Raposo**

Mestranda em Ensino e Formação Docente pela UNESPAR – Campus de Paranaíba.

Graduada em Pedagogia pela UEM – CRC. Psicopedagoga institucional na Faculdade FACEC – Cianorte. Paraná, Brasil. E-mail: ingridrodriguesraposo@gmail.com - ORCID: 0000-0003-3496-7589.

**Márcia Marlene Stentzler**

Doutora em Educação pela UFPR. Docente adjunta no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná. Docente no Mestrado em Ensino: formação docente interdisciplinar (PPIFOR). Diretora de Programas e Projetos (Prograd/Unespar). Paranaíba, Paraná, Brasil.

E-mail: marcia.stentzler@unespar.edu.br - ORCID: 0000-0002-9634-9148.

**RESUMO:** O presente artigo objetiva analisar as percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente com o ensino remoto no período da COVID-19. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender reconfigurações no trabalho docente feminino a partir da pandemia. A investigação é de caráter qualitativo, numa perspectiva sociocultural, em que dialogamos com autores como Facci (2004), Satler (2019), Harvey (2020), entre outros. Também buscamos notícias veiculadas pelas mídias sociais e notícias da internet no ano de 2020. Ao entretecer essas fontes, evidenciamos elementos que permitem compreender o trabalho das professoras,

o qual foi redimensionado com atividades remotas, ocasionando uma sobrecarga entre atividades profissionais, do lar e a maternidade. A pandemia terá impactos na formação de estudantes e na sociedade, desdobrando-se também na saúde emocional das docentes que assumem múltiplas funções.

**PALAVRAS-CHAVE:** COVID 19, mulher, professora, trabalho feminino.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze teachers' perceptions about the reconfiguration of female teaching workers in remote teaching work during COVID-19. This research is justified by the need to understand reconfigurations in female teaching workers since the pandemic. This is a qualitative investigation, from a sociocultural perspective, in which we dialogue with authors such as Facci (2004), Satler (2019), Harvey (2020), among others. We also looked for news published on social medias and on the internet in the year 2020. By interweaving these sources, we highlight elements that allow us to understand the teachers' work, which was resized by remote activities, causing an overload between professional, home, and maternity activities. The pandemic will impact the training of students and on society, also unfolding on the emotional health of teachers who assume multiple roles.

**KEYWORDS:** COVID 19, woman, teacher, female work

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar las percepciones de profesoras sobre la configuración del trabajo docente con la enseñanza remota en tiempos de COVID-19. Esta búsqueda se justifica por la necesidad en comprender las reconfiguraciones de trabajo de la profesora a partir de la pandemia. La investigación tiene un carácter cualitativo, basándose en la perspectiva sociocultural, con lo cual dialogamos con autores como Facci (2004), Satler (2019), Harvey (2020), entre otros. También buscamos noticias publicadas en las redes sociales y noticias de internet en el año 2020. Al entrecruzar estas fuentes, evidenciamos elementos que nos permiten comprender el trabajo de profesoras, que se redimensionó con las actividades remotas, provocando una sobrecarga entre las actividades profesionales, del hogar y con la maternidad. La pandemia tendrá impactos en la formación de los alumnos y en la sociedad, desarrollándose también en la salud emocional al asumir muchas funciones.

**PALABRAS CLAVE:** COVID 19, mujer, profesora, trabajo femenino

## Introdução

A pandemia provocada pela COVID-19 e altamente contagiosa, modificou as rotinas diárias de todas as pessoas, particularmente o trabalho feminino e a escolarização. Como medida preventiva para evitar sua transmissão, adotou-se o isolamento da população. Com isso, aulas presenciais foram suspensas como forma de evitar o contágio e os alunos de todos os níveis de ensino passaram a ter aulas remotas. Deste modo, as professoras também passaram a trabalhar de forma remota, reinventando suas práticas, adotando recursos tecnológicos. Suas casas transformaram-se em espaços de trabalho, afetando também o cotidiano das famílias.

Com a pandemia da COVID-19, dentro de seu lar, a vida também se transformou. Nesta investigação olhamos para desdobramentos da vida de professoras, que também são mães, mulheres, dona-de-casa, entre outras ocupações. Saviani (2009, p. 153) alerta para as condições de trabalho docente “[...] condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados”. Em um contexto extraordinário como o que vivemos, a formação, o acesso à tecnologia e o tempo para dedicação ao estudo e trabalho são fundamentais, pois, muita coisa mudou na educação e na vida das pessoas.

Contudo, políticas e práticas do sistema educacional brasileiro, segundo Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 108) “encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva”. Interessa-nos saber como a educação se organiza neste período de pandemia e como as professoras atuam para garantir que estudantes tenham aprendizagens, uma vez que isso afeta o trabalho docente em todo o país.

Neste estudo, buscamos amparo em David Harvey (2020), o qual traz reflexões acerca dos riscos vividos pela classe trabalhadora em período pandêmico. Facci (2004) aborda o mal-estar vivido pelos docentes diante da educação voltada para atender interesses do capital. Gatti (2017) trabalha com o desafio docente em promover ações socioeducacionais. No âmbito do estudo das mulheres, pautamo-nos em Louro (2004) e Rago (1985) para apresentar um breve histórico da figura feminina na educação escolar. Concordamos com Martins (2015) sobre a necessidade de refletir acerca da atual organização social, onde o professor é colocado a serviço do capital. Em estudo de Satler (2019) verifica-se o papel da professora historicamente, bem como, sua importância no processo educacional. Vianna (2013) contribui para entendimento

sobre a feminização do magistério na educação básica. Neste trabalho também analisamos documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) que discorrem sobre a oferta da educação brasileira durante o período de pandemia.

Esta pesquisa tem um caráter qualitativo. Objetiva analisar as percepções de professoras sobre a reconfiguração do trabalho docente com o ensino remoto no período da COVID-19. Entre as fontes de pesquisa estão notícias, ou seja, buscamos elementos para compreender o trabalho da mulher no ano de 2020, por meio de mídias sociais, notícias da internet e representações sociais, que para Chartier (2002) situam-se num campo de disputas de poder. No cenário, acentuado pela COVID-19, o trabalho da professora intensifica-se, sua ação ganha proeminência no contexto das relações socioeducacionais.

Essas mulheres trabalham com pessoas, com ideias e, sobretudo, com sentimentos. Para um grande número de alunos a escola é o principal lugar de acesso aos bens culturais, segurança e alimentação. Ao reorganizar práticas e ações educativas, de forma abrupta, de atividades presenciais para remotas com ou sem o uso de recursos virtuais, as professoras também são desafiadas a ressignificar representações e metodologias acerca da educação, da alfabetização e do acesso aos bens simbólicos pela criança, por meio de objetos transicionais (SAFRA, 1996).

Nesse sentido, o artigo foi organizado de forma que inicialmente abordamos a COVID-19, suas características, implicações socioeducacionais associadas a pandemia. Em seguida, dialogamos acerca da construção histórica da profissão professora e o contexto atual. Nas mídias sociais e internet, buscamos elementos para compreender o seu papel na reorganização dos processos educacionais em sala de aula. Entendemos que a forma que a educação assume no contexto de pandemia terá resultados para a formação dos estudantes e da sociedade, desdobando-se também na saúde emocional das docentes que assumem múltiplas funções.

## **Impactos da COVID-19 no Brasil**

O mundo sofre com o novo vírus, designado de SARS-CoV-2, o qual provoca a doença COVID-19 (*Coronavirus Disease – 2019*) sendo transmitido de pessoa para pessoa. Inicialmente detectada em Wuhan, China se alastrou por todos os continentes. De acordo com o Parecer n. 05/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) a COVID-19 foi reportada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 31 de dezembro de 2019, sendo declarada pandemia em 11 de março de 2020, por sua disseminação comunitária (BRASIL, 2020e, p.1).

O momento pandêmico se trata de um marco histórico que será lembrado e estudado pelas próximas gerações. De acordo com o Ministério da Saúde, o quadro se agrava pois,

[...] a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório (BRASIL, 2020a, s. p.).

De acordo com o biólogo e pesquisador brasileiro Atila Iamarino, em entrevista para o programa Roda Viva (BIÓLOGO, 2020, s. p.) a humanidade está passando pela crise da COVID-19, necessitando de medidas preventivas para conter a disseminação deste vírus. De acordo com o estudioso, a China, por se tratar de um país autoritário, adotou uma política rígida de confinamento retardando o contágio. Harvey (2020, p. 16),

O fato de a epidemia ter eclodido na China, que rápida e impiedosamente agiu para conter seus impactos, também levou o resto do mundo a tratar erroneamente o problema como algo que aconteceu apenas “lá” e, portanto, fora do alcance e da mente/consciência (acompanhado de preconceitos xenófobos contra os chineses em certas partes do mundo).

No Brasil os impactos da COVID-19 são grandes, sentidos em todos os âmbitos da sociedade. A vida se transformou, as escolas passaram a trabalhar com atividades remotas, o que afeta diretamente famílias mais pobres por causa da retração econômica. Embora o governo tenha implantado Benefício Emergencial de Preservação do Emprego e da Renda, como suspensão do contrato de trabalho e redução da jornada de trabalho, pela Medida Provisória nº 934, 1 abril 2020, (BRASIL, 2020d) o Ministério da Economia infere que cerca de 150 mil trabalhadores perderam o trabalho entre março e a primeira quinzena de abril de 2020 (VERDÉLIO, 2020). “Esta nova classe trabalhadora está na vanguarda e suporta o peso de ser a força de trabalho que corre maior risco de contrair o vírus através de seus empregos ou de ser demitida injustamente” (HARVEY, 2020, p.21).

Segundo Teófilo, Oliveira e Strickland (2021) o número de mulheres que deixaram de praticar atividade remunerada em virtude da pandemia é maior do que os homens: 6,6 milhões de mulheres perderam o emprego entre

o quarto trimestre de 2019 e o mesmo período de 2021. No que se refere aos homens, o estudo apresentou que, o número foi de 4,2 milhões.

Embora os dados apresentados demonstrem dificuldades enfrentadas pelas mulheres, as autoras evidenciam que “o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos deixou de executar recursos, chegando ao final de 2020 com um saldo de mais de R\$225 milhões” (TEÓFILO; OLIVEIRA; STRICKLAND, 2021, n.p.). Isso denota a incapacidade de ocupantes desses cargos públicos em promover ações que pudessem de alguma forma beneficiar mulheres que ficaram desempregadas nesse período, por diferentes motivos.

Com as escolas fechadas como medida preventiva contra a disseminação da COVID-19, o MEC autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas remotas e orientou a sua reorganização pelas instituições, bem como estabeleceu normas excepcionais para o ano letivo (BRASIL, 2020b, 2020d). O CNE determinou, em 06 de outubro de 2020, que as aulas continuariam sendo remotas nas escolas públicas e particulares até o fim de 2021.

De acordo com Cafardo e Felix (2020), site GZH Educação e Trabalho, o documento ainda precisava do aval do MEC. Recomendava que as escolas não dessem faltas aos alunos, nem reprovassem estudantes. O CNE sugeriu que as escolas fizessem uso de recursos tecnológicos como *Whatsapp*, *Facebook* e *Instagram* como forma de integrar os alunos. Quanto à educação básica, os estados e os municípios deveriam reorganizar a oferta por meio do ensino remoto.

As aulas foram remotas durante o ano de 2020 e 2021. Em 5 de agosto de 2021 o CNE/CP instituiu Diretrizes Nacionais orientadoras para o retorno presencial das atividades escolares, bem como para a regularização do calendário escolar. De acordo com o Art. 2º “para os diferentes níveis etapas, anos/séries e modalidades, [...] observando os protocolos produzidos pelas autoridades sanitárias locais e pelos órgãos dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2021, s. p.). Mesmo com a vacinação em andamento, o vírus continua circulando e medidas preventivas necessitam ser adotadas.

A rotatividade de ministros da educação no governo do Presidente Jair Bolsonaro, impacta na falta de liderança e ausência de medidas coordenadas para a educação. O primeiro Ministro foi o filósofo **Ricardo Vélez**, que assumiu o gabinete em 1 de janeiro de 2019, permanecendo no cargo por três meses; o segundo foi **Abraham Weintraub**, o qual permaneceu entre 9 de abril de 2019 e 19 de junho de 2020. Treze dias após, Jair Bolsonaro anunciou o terceiro nome para assumir a pasta. Era do professor **Carlos Decotelli**, mas a sua nomeação foi cancelada. Somente em 10 de julho de 2020, outro indicado

assume o ministério. Era o professor e pastor da Igreja Presbiteriana Milton Ribeiro (VERDÉLIO, 2020), o qual deixou o ministério em meio a investigações sobre o uso de verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 28 de março de 2022. Em seu lugar assumiu o quarto ministro, Vitor Godoi Veiga, em 18 de abril de 2022. A descontinuidade de ministros e a ausência de um projeto que priorize investimentos e valorização da escola pública tem gerado tensão entre os educadores, no atual contexto.

A Constituição Federal estabelece no Art. 6º que a Educação é um direito social fundamental, garantido no Art. 208, §1º que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (BRASIL, 1988, s.p.). Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/1996, o Art. 5º evidencia que

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, e ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (BRASIL,1996, s.p.).

No contexto pandêmico, docentes reorganizaram atividades em face da suspensão das aulas, por meio do ensino remoto, o papel das professoras tornou-se fundamental neste processo, seus conhecimentos, sua formação, compreensão de mundo e o acesso às tecnologias foram cruciais para definir, conjuntamente, ações para atender os alunos em todos os níveis e modalidades da educação. A ação docente pode ser compreendida a partir de Gatti (2017, p. 726). Para a autora,

[...] os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens as quais permitam às crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos e agirem pela preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas e suas ações e às suas próprias vidas.

Embora a autora tenha escrito esse texto antes da pandemia provocada pelo novo Coronavírus, demandas para a educação pública continuam muito similares. O desafio em promover ações socioeducacionais que contribuam para a formação da cidadania e a socialização de conhecimentos tornam-se urgentes no cenário em que as crianças deixaram de frequentar a escola e de

receber o apoio de professores para suas aprendizagens formais. A educação é área de “interesse público vital” (GATTI, 2017, p.726).

Porém, existem vários intervenientes a serem considerados e que não afetavam diretamente o trabalho escolar em condições presenciais, anteriores à pandemia. Um deles por exemplo, é o fato de nem todos alunos possuírem acesso ao meio digital. Isso exigiu que a escola desenvolvesse atividades remotas com e sem o uso de tecnologias digitais. No contexto de COVID-19 há desigualdade de acesso às aulas remotas em virtude das condições socioeconômicas das famílias dos alunos. Muitos não têm acesso a internet nem a tecnologia. Isso também prejudica a formação integral destes alunos.

Outro desafio, para as docentes é o de conciliar atividades profissionais como atribuições de mãe, dona de casa, em sua própria casa que se torna ambiente de trabalho. Ensinar por meio de ferramentas tecnológicas, pouco usadas ou desconhecidas até então. Contudo, seu uso é fundamental para dar conta dos compromissos docentes. Torna-se fundamental destacar que professoras lidam com conhecimentos, mas também com sentimentos e emoções. A aprendizagem é muito mais que apropriação de conteúdo, ela deve fazer parte da vida das pessoas, transformá-las, por meio de um ato de amor. Isso, a tecnologia não supre.

## **O protagonismo feminino na educação brasileira**

De acordo com Satler (2019), até o século XIX, a história da educação foi marcada pelo protagonismo masculino. Pouco a pouco as meninas foram sendo inseridas na escola, com um currículo diferenciado voltado aos afazeres do lar, preocupada com a educação dos filhos e com a família.

A escola da época, buscava a formação de homens e mulheres para aquele momento: os homens correspondiam as vocações de poder, liberdade e racionalidade e as mulheres o desejo de poder do lar, instinto materno e romantismo. Ou seja, correspondiam as características consideradas “inatas” naquele período histórico, com papéis definidos para cada sexo de acordo com a sociedade burguesa positivista e cientificista da época (RAGO, 1985).

Segundo Louro (2004), em meados do século XIX, com o objetivo de ampliar e difundir tais pensamentos, instituições foram abertas para ambos os sexos, com algumas diferenças como horários ou até escolas diferentes. Apesar dos homens ocuparem o magistério, entre 1579 e 1759, pouco a pouco as mulheres foram ganhando protagonismo e se tornaram a maioria, iniciando o que conhecemos hoje como processo de feminização na educação. “Em

1874, por exemplo, relata o diretor geral da instrução que a Escola Normal da província do Rio Grande do Sul vinha registrando um número crescente de alunas, a par da diminuição de alunos” (LOURO, 2004, p. 449). De acordo com Satler (2019, p.119):

A industrialização, todavia, não era o único fator a afastá-los das salas de aula das séries iniciais, pois a moral burguesa cada vez mais reforçava o seu discurso de que cabia à mulher o cuidado com a infância, primeiramente na figura da mãe, que deveria ser mais bem preparada para esta função, em seguida, a professora. Ao relacionar educação inicial com o feminino, os homens se afastaram da profissão, pois, de certa forma, isso contrastava com as concepções de masculinidade do período (SATLER, 2019, p. 119).

A transição da mulher para a sala de aula foi um processo repleto de resistências e críticas. Hoje, ao olhar para o papel da mulher dentro da educação é algo que não se discute, porém, para alguns, era uma insensatez entregar a educação das crianças nas mãos das mulheres. Outros defendiam a ideia e ainda apontavam a inclinação por natureza das mulheres no trato com as crianças (LOURO, 2004).

De acordo com o Censo Demográfico, no final da década de 1920 e início de 1930, o magistério já era predominantemente feminino e 72,5% dos professores no ensino público primário já era composto por mulheres (VIANNA, 2013, p. 165).

Elas foram muito bem aceitas como professoras, pois poderiam trabalhar e ainda cuidar dos afazeres domésticos. A mulher assumiu o novo cargo, não só como esposa, dona de casa e mãe de família: era também formadora. Muitas inclusive, abdicaram de casamentos, iam morar em lugares distantes da família, e levaram a educação para mais pessoas. Lutaram por elas. Porém, como consequência, a desvalorização do seu papel na educação deve-se a políticas públicas que minimizam o papel da educação e do professor na sociedade.

Satler (2019, p.122), salienta que a professora, ao não ser reconhecida como profissional, emprega sua força de trabalho como doação, sacrifício, vocação e “induz à manutenção dos salários baixos, da mesma forma que as greves não recebem o apoio dos pais e da sociedade”. Nesse contexto,

A professora está numa situação de não-pertencimento, de invisibilidade silenciamento, sobretudo em seu reconhecimento profissional. Em um momento ela está diante dos alunos e alu-

nas analisando e problematizando conteúdos, uma rusga entre estes, pode levá-la a mediar um conflito e se tornar conselheira, dificuldades de aprendizado a colocam numa posição de ‘diagnosticar’ a situação de seus alunos, então se torna a ‘psicóloga’ (SATLER, 2019, p. 123).

Diante da COVID-19, os desafios para as professoras não são poucos. Nos arriscamos, inclusive a fazer uma analogia ao histórico do trabalho feminino na educação, num contexto de doação da força de trabalho, para manutenção e funcionamento da educação. Trabalhando de suas casas, contribuem com a formação de crianças e jovens, aprendendo a fazer uso das tecnologias. A casa e a escola, a mulher e a professora, a mãe e a esposa transformaram-se mediante este contexto.

Conforme Satler (2019) e Louro (2004), as mulheres estão diretamente relacionadas com funções à reprodução da vida, ou seja, concentradas em setores como educação, saúde, serviços sociais, alimentação, atividades domésticas remuneradas, entre outras. Porém, a ida dessas mulheres ao mercado de trabalho transforma-se no contexto de pandemia, pois a sobrecarga de trabalho e aspectos emocionais reverberam ao conciliar trabalho com cuidados da família e alunos. A sala de aula ficou dentro de suas casas.

Uma pesquisa realizada pela Unesco e publicado na Folha de São Paulo, mostra que o Brasil tem 94% de professoras, perdendo apenas para Itália com 94,6%:

[...] a predominância de mulheres no magistério tem a ver com o perfil do trabalho e com os salários. ‘A natureza e o trabalho docente são mais atraentes para as mulheres, porque elas têm outros papéis em casa. Por serem mais verbais e mais fluentes, as professoras tendem a favorecer mais a aprendizagem da língua e a expressão oral do que os professores homens’ [...] (MULHERES, 2002, s. p.).

Contudo, as lutas profissionais e de salários para a mulher ainda são demandas presentes, contínuas. Conforme a Folha de São Paulo (MULHERES, 2002, s. p.), “a grande desvantagem da feminização do magistério é que, no mundo inteiro, a mulher ganha, em média, menos do que o homem, o que tende a baixar o salário do professor”. De acordo com o *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*, com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica, (BRASIL, 2007) o perfil feminino é predominante na educação infantil e à medida que caminha para o ensino médio e para a formação

profissional começa a diminuir.

O gráfico a seguir foi elaborado a partir do Censo Escolar de 2007 e mostra a distribuição de mulheres e homens que trabalham na educação básica.

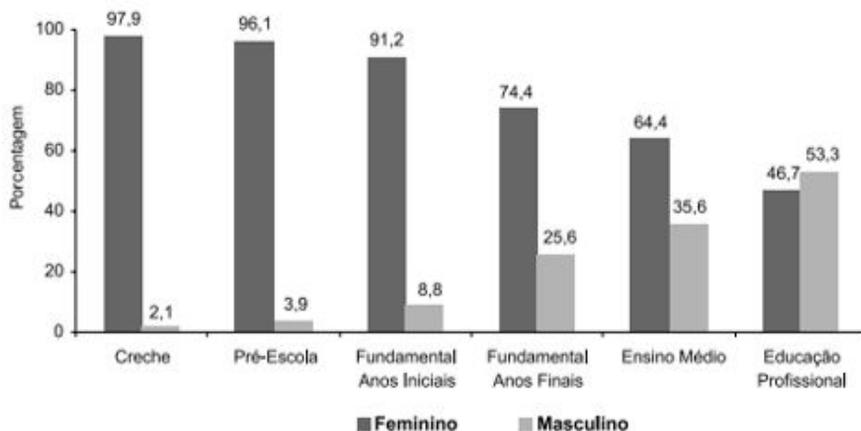


Gráfico 1 - Professores das Etapas da Educação Básica segundo o Sexo

Fonte: Brasil (2007).

Nas creches, pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, chega a mais de 90%. À medida que avançamos aos anos finais do Fundamental e Ensino Médio, os números começam a variar entre 74,4 % e 64,4%. Na Educação profissional esse cenário muda e vemos a predominância do sexo masculino com 53,3%. (BRASIL, 2007).

Já no Censo de 2019, do total de 187.740 gestores declarados nas 180,6 mil escolas em 2019, 86% são diretores e 14% estão em outros cargos. Dos diretores, 80,8% são do sexo feminino. (BRASIL, 2019). Iniciando a terceira década do século XXI, em tempos de COVID-19, a professora conquistou novos espaços na educação e sua presença continua crescendo em cargos mais relevantes.

## A atuação das professoras

O Parecer 05/2020 do CNE, publicado em 17 de abril de 2020, anunciou no edital a reorganização do calendário escolar e a realização das atividades não presenciais durante o período de pandemia. Essas atividades

“deverão ser registradas e, eventualmente, comprovadas as autoridades competentes, e farão parte de um total de 800 (oitocentas) horas de atividade escolar obrigatória” (BRASIL, 2020e; PARANÁ, 2020).

As aulas presenciais foram suspensas, as escolas esvaziaram-se. E as professoras, como ficam nesse contexto? Sobrecarregadas com toda a demanda que foi transferida das escolas para suas casas. Filhos, cônjuge, afazeres de casa e ainda planejar, gravar, editar e postar conteúdos e aulas remotas. Tudo isso sem orientação e formação na informática básica. Embora sobrecarregadas, se reinventam em meio de uma situação caótica com mais perguntas do que respostas.

A falta de familiaridade com a tecnologia foi um agravante neste processo, além de aprender como trabalhar com estas também era necessário inseri-la na prática pedagógica. Nesse período de afastamento social a comunicação e desafios para a docência são socializados via páginas da internet, como por exemplo, o Blog *Stoodi*<sup>1</sup>, onde há o relato da professora Mariana Carlos Maria Neto, de uma rede particular em São Paulo, revelando que mesmo com o apoio da instituição onde ela trabalha ainda enfrentou dificuldades:

Não tinha o material em casa, porque o computador para mim é apenas para a escrita. Então, no começo, até comprar a webcam, fiquei indo ao curso. Dava a aula online, numa sala vazia, fazia o processo pelo *Zoom* e, qualquer coisa tinha uma pessoa que estaria lá e poderia me auxiliar. Foi produzido um material, porque eu não sei mexer em nada de tecnologia (NETO, 2020, s. p).

Outro agravante é o fato de que professores precisaram adquirir equipamentos para trabalharem na educação remota, como afirma a professora, de Vanessa Angélica Ferreira da Silva Bittencourt 43 anos:

A dificuldade é o fato de termos que, da noite para o dia, aprendermos a lidar com uma modalidade de ensino até então distante; perceber que os aparelhos que tínhamos não estávamos aguentando, que a internet não era das melhores. É necessário investimento em algo que não estava planejado no orçamento (BITTENCOURT, 2020, s. p).

Verifica-se que há uma preocupação em como o aluno está recebendo

---

1 O Blog *Stoodi*, por nós consultado na pesquisa de forma aleatória, traz relatos de professoras diante do cenário atual de pandemia e foi uma das fontes utilizadas neste estudo (STOODI, 2020).

o conteúdo transmitido de modo remoto, como tem sido a qualidade da educação nesta perspectiva, as professoras cobram-se como profissionais, como podemos verificar no relato da professora Anderlúcia de Castro Ferreira, com 38 anos:

Você quer dar o seu melhor, você quer entregar o melhor para o seu aluno e você fica imaginando: será que esse aluno está conseguindo compreender, será que eu estou conseguindo atingir o meu foco, tudo isso vem à cabeça e acaba criando uma carga emocional muito grande (FERREIRA, 2020, s. p).

A professora em entrevista ao Blog *Stoodi* (2020) relata outra aflição vivida por muitos docentes e familiares no contexto pandêmico: a desigualdade de acesso à tecnologia enfrentado pelos alunos, em particular aqueles que vivem na zona rural onde não há acesso à internet. Outros, sequer contam com um computador em casa. E, caso tenham um *smartphone*, o aparelho pode ser compartilhado na família. Esses pontos indicam que existe uma acentuada discrepância entre as condições dos estudantes para acessar as tecnologias. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2020, p. 11) expõe dados que evidenciam esta preocupação no país:

O equipamento que está mais presente nas residências brasileiras é o televisor (96%). Mesmo entre os mais pobres, das classes D e E, 92% têm o aparelho - mas apenas 9% com canais pagos da TV fechada. Em segundo lugar, o equipamento mais comum é o celular, presente em 100% dos lares de classe A e em 84% nas camadas D e E. Os computadores portáteis continuam concentrados nas famílias mais ricas: na classe A, 90% têm notebook e 49%, tablet. Nas camadas D e E, os índices são de 3% e 4%, respectivamente. [...] A média nacional de lares com acesso à internet é de 79,1%. O menor índice é no Nordeste, com 69,1%. Ou seja: mais de 30% das residências da região não estão conectadas. Na zona rural, menos de 50% das casas têm acesso à rede. No Norte, 77% das famílias fora da zona urbana estão desconectadas.

A pandemia expôs a realidade do trabalho doméstico, filhos em casa e todas as tarefas que antes eram divididas, já que as professoras estavam na escola e seus filhos também, com a pandemia, essa rotina se modificou. A professora Hildete de Melo (2020), uma professora universitária aposentada,

de Maceió escreveu em 02/04/2020 acerca da sobrecarga do trabalho das mulheres que expressam em um tom descontraído: “nunca pensei que fazer estas tarefas fossem tão desgastantes e não param nunca” (MELO, 2020, p.2).

O Instituto Península (2020) pesquisou mais de 7 mil professores das redes municipais, estaduais e particulares do Ensino Infantil ao Ensino Médio no país, via questionário e entrevistas diretas. A pesquisa foi quantitativa e revelou que a rotina dos docentes passou a ser ocupada por mais atividades domésticas (66%), o trabalho de casa nas atividades da escola (62%) e estudos (50%)”. Entre as atividades que mais dedicam o tempo estão: atividades domésticas/do lar (66%), trabalhar de casa nas atividades da escola (62%), estudos relacionados à capacitação profissional (50%), organizar a vida pessoal e familiar (43%), lazer (43%), apoiar os filhos nas tarefas escolares (27%), atividades de autoconhecimento e autocuidado (25%) e atividades física em casa (22%).

Andrade (2020) realizou uma pesquisa com professoras da rede pública e constatou que elas adoeceram mais neste período de pandemia, se sentiram sobrecarregadas e frustradas em virtude do receio de não darem conta do trabalho. A autora aponta que “tem ainda o medo de não dominar as tecnologias de ensino remoto onde os dados encontrados apontam que 84,6% dos professores (as) tiveram dificuldades com o trabalho remoto” (ANDRADE, 2020, p. 39). Quanto à saúde emocional, relataram angústias com a:

[...] intensificação do trabalho docente, sobrecarga de trabalho, a falta de experiência no uso de tecnologias e as incertezas do pós-pandemia contribuíram para um aumento do adoecimento docente, levando ao adoecimento de um grande percentual de professores na escola em que trabalha, principalmente no 2º semestre, e nesses tempos de pandemia piorou muito, vários professores tomando remédio e fazendo terapia (ANDRADE, 2020, p. 40).

Ainda sobre as emoções que reverberaram o trabalho das professoras, Facci (2004, p.29), destaca a situação de mal-estar docente, como desânimo e descontentamento com o trabalho, pois os

[...] sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio do pouco investimento e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência

do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de autodepreciação.

A complexa relação entre educação e sociedade, tem colocado as professoras cada vez mais em serviço da globalização e do neoliberalismo. Como salienta Martins (2015, p. 20), “diluem-se em análises que colocam a escola e o professor como vítimas do tempo e da organização social, que em sua estrutura política e econômica não é efetivamente questionada”.

De acordo com Saviani (2009) é necessário eleger a educação como prioridade no país, se assim fosse atacaria problemas como saúde, desemprego, pobreza, entre outros. Porém, o autor afirma que, infelizmente o país caminha na contramão dessa proposta ocorrendo a redução de investimento em educação. Percebe-se que há ausência de medidas coordenadas nas políticas educacionais, responsabilizando a docente frente a este processo onde dissemina-se que o mesmo deverá ser criativo para conduzir de forma eficaz as atividades pedagógicas.

## Conclusão

Em virtude da pandemia, escolas e universidades precisaram reprogramar suas atividades, a forma de interagir com alunos e famílias. Aulas passaram a ser transmitidas com o auxílio de tecnologias por plataformas *on-line*, aulas virtuais. No caso da educação infantil, docentes elaboram atividades que são repassadas às famílias. Professores e alunos de todo país, subitamente, tiveram que se adaptar às aulas remotas, reinventando suas práticas.

A pandemia trouxe para jogo a dificuldade de conciliar tarefas domésticas, família e mercado de trabalho de todas as mulheres no mundo, intensificou-se o trabalho da professora. Como foi observado, as dificuldades e desafios enfrentados pelas professoras também refletiram nas emoções comprometendo além do seu trabalho os aspectos emocionais. O estudo evidenciou que a educação enfrenta grandes desafios, acentuados pelo momento vivido. Se por um lado há base legal para atender o momento de pandemia, na prática as dificuldades enfrentadas por discentes e docentes é grande com a sobrecarga a professores, gestores e comunidade escolar. Destacamos o papel historicamente associado às professoras e, no atual contexto elas atuam em meio a desigualdade de condições de acesso à educação.

Encontram-se fragilizadas em decorrência das mudanças em suas vidas, por vezes acarretando sérios danos na saúde emocional dos envolvidos.

O trabalho das professoras e mulheres é uma categoria nuclear de análise que merece atenção, pois, as condições históricas da produção capitalista expropriam delas a sua humanização, as aliena, empobrece e desvaloriza seu trabalho. Portanto, torna-se fundamental a reflexão sobre a função docente na transmissão de conhecimentos científico. Se faz necessário então, mostrar seu papel político, histórico e social para que professoras encontrem a resistência necessária para uma melhor qualidade de vida.

## Referências

ANDRADE, Elizabete Rodrigues da Silva. *Adoecimento no trabalho em tempos de pandemia*: impactos na saúde dos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública do DF. Brasília, 2020. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27195/1/2020\\_ElizabeteRodriguesSilvaDeAndrade\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27195/1/2020_ElizabeteRodriguesSilvaDeAndrade_tcc.pdf)>. Acesso em: 02 jun. 2022.

BIÓLOGO diz que mundo vive pandemia por ‘menosprezar’ medidas da China. In: *UOL*. Coronavírus. São Paulo, 30 mar. 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/30/biologo-diz-que-mundo-vive-pandemia-por-menosprezar-medidas-da-china.htm>> Acesso em: 20 jul. 2020.

BITTENCOURT, Vanessa Angélica Ferreira da Silva. Os entraves da educação a distância durante a paralisação escolar. In: *Blog STOODI*. 05 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.STOODI.com.br/blog/dicas-de-estudo/ead-e-a-pandemia/>> Acesso em: 02 ago. 2020.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR On-Line*. n.42. Campinas: HISTEDBR, p. 94- 112. 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>> Acesso em: 07 ago. 2020.

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

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. MEC/INEP. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro*: Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2020.

BRASIL. *Censo da Educação Básica 2019*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d-55ced4c37d?version=1.0>>. Acesso em: 30 jul. 2020

BRASIL. Ministério da Saúde. *O que é Covid-19*. Brasília, 2020a. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da educação. *Portaria n. 343*. Brasília, DF: Norma Federal, 18 março, 2020b. Disponível em: <[https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-343-2020\\_390743.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-343-2020_390743.html)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. *Medida Provisória n. 934 de 1 abril 2020*. Brasília, 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>>. Acesso em: 29 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 05/2020*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 28 de abril de 2020e. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 2/2021*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 5 de agosto de 2021. Disponível em: RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021 - RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 5 DE AGOSTO DE 2021 - DOU - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 25 mai. 2022.

CAFARDO, Renata; FELIX, Paula. Conselho Nacional de Educação aprova aulas remotas nas escolas até 2021. In: *GZH Educação e Trabalho*. 06. Out. 2020. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/10/conselho-nacional-de-educacao-aprova-aulas-remotas-nas-escolas-ate-o-fim-de-2021-ckfygc1gv0095012tz6vnuvew.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural*, entre práticas e representações. Algés, Portugal: Difel, 2002.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. *Diretrizes para educação escolar durante e pós pandemia: contribuições da CNTE*. Brasília, 15 jun.2020. Disponível em: <<https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73201-acesse-a-publicacao-diretrizes-para-a-educacao-escolar-durante-pos-pandemia-contribuicoes-da-cnte>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Anderlúcia de Castro. Os entraves da educação a distância durante a paralisação escolar. In: *Blog STOODI*. 05 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.STOODi.com.br/blog/dicas-de-estudo/ead-e-a-pandemia/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*. v.17, n. 53. Curitiba, 2017. p. 721-737. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8429>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, Mike *et al.* *Coronavírus e a luta de classes*. Terra sem Amos: Brasil, 2020. Disponível em: < [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/2020\\_Boletim/Bol08\\_01.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/2020_Boletim/Bol08_01.pdf)>. Acesso em: 05 ago. 2020

INSTITUTO PENÍNSULA. *Pesquisa de sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. 2020. Disponível em: <[https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A91405-1.pdf](https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In BASSANEZI, Carla (coord. De textos); DEL PRIORE, Mary (org.). In: *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

MARTINS, Ligia Márcia. *A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MELO, Hildete Pereira de Melo. A vida das mulheres em tempos de pandemia! In: *Fredrich Ebert Stiftung*. Abril, 2020. Disponível em: < <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/debate/2020/A-vida-das-mulheres-em-tempos-de-pandemia>>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MULHERES comandam as salas de aula do país. *Folha de São Paulo*. 13 out. 2002. Disponível em: <[https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1310200226.htm?aff\\_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996](https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1310200226.htm?aff_source=56d95533a8284936a374e3a6da3d7996)>. Acesso em: 30 jul. 2020.

NETO, Mariana Carlos Maria. Os entraves da educação a distância durante a paralisação escolar. In: *Blog STOODI*. 05 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.STOODI.com.br/blog/dicas-de-estudo/ead-e-a-pandemia/>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Nota de esclarecimento e orientações 01/2020*. Disponível em: <<http://www.cee.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=703&tit=NOTA-DE-ESCLARECIMENTO>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

RAGO, Margareth. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SAFRA, Gilberto. A vassoura e o divã. *Revista Percurso*. n. 17, ano IX, 1996. Disponível em: <[http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?ag=acervo&id\\_edicao=17](http://revistapercurso.uol.com.br/index.php?ag=acervo&id_edicao=17)> Acesso em: 07 set. 2020.

SATLER, Carla. Professora, você trabalha ou só dá aula? ESTACHESKI, Dulceli Tonet; DELONG, Silvia (org.) In: *Mulheres Fazedoras*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

**STOODI**. *Os entraves da educação a distância durante a paralisação escolar*. [S.l.], 05 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.STOODI.com.br/blog/dicas-de-estudo/ead-e-a-pandemia/>> Acesso em: 02 ago. 2020.

TEÓFILO, Sarah; OLIVEIRA, Alexia; STRICKLAND, Fernanda. Crise da covid tira 6,6 milhões de mulheres do emprego. *Correio Braziliense*. 09 mai. 2021. Disponível em: < <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/05/4923182-crise-da-covid-tira-66-milhoes-de-mulheres-do-emprego.html>> Acesso em: 25 maio 2022.

VERDÉLIO, Andréia. **Governo estima em 150 mil número de desempregados em razão da pandemia**. *Agência Brasil*. Brasília, 28 abr. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/governo-estima-em-150-mil-os-desempregados-por-cao-da-pandemia>> Acesso em: 20 jul. 2020.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). In: Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações.* Brasília, DF: Abaré, 2013. p.159-180.

# **OS MOVIMENTOS SOCIAIS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA LUTA PELA DESCONSTRUÇÃO CULTURAL: EM FOCO A INCLUSÃO SOCIAL**

## **SOCIAL MOVEMENTS OF DISABLED PEOPLE IN THE FIGHT FOR CULTURAL DECONSTRUCTION: HIGHLIGHTING SOCIAL INCLUSION**

## **MOVIMIENTOS SOCIALES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA LUCHA POR LA DECONSTRUCCIÓN CULTURAL: ENFOCANDO EN LA INCLUSIÓN SOCIAL**

**Silvane dos Santos de Moura Macagnan**

Pedagoga na Secretaria da Educação e do Esporte - SEED/PR, Cascavel, Paraná, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0002-6408-3226>

**Karina dos Santos de Moura Buzin**

Professora na Secretaria da Educação e do Esporte - SEED/PR, Três Barras do Paraná, Paraná, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2249-9845>

**Lucia Terezinha Zanato Tureck**

Docente do Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA), Colegiado do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação, Coordenadora Adjunta do Núcleo de Educação a Distância - NEaDUNI, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, campus de Cascavel, Paraná, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-0684-8697>

**RESUMO:** Há anos, as pessoas com deficiência lutam pela inclusão social. Atualmente, mesmo que algumas legislações garantam esses direitos, observam-se atitudes e visões equivocadas. Um dos motivos influentes da exclusão social está relacionada à cultura. Assim, o objetivo do artigo é verificar como a cultura interfere na visão do povo acerca das pessoas com deficiência. Sobre essa questão, buscou-se fundamentação em autores como Baczko (1985), Chauí (2001) e Gohn (2001). Também se analisou como a sociedade se mobiliza para realizar ações de reivindicação dos direitos da pessoa com deficiência por meio de movimentos sociais, particularmente, no município de Cascavel, Paraná. Foram utilizadas bibliografias, documentos, legislações, cartilhas e notícias de jornais. A partir dessa análise qualitativa, objetiva-se contribuir para a conscientização da população sobre a importância da inclusão social das pessoas com deficiência, desconstruindo a visão cultural sobre suas capacidades e reforçando a importância da efetivação de seus direitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão social, cultura, movimentos sociais, pessoa com deficiência.

**ABSTRACT:** People with disabilities have been fighting for social inclusion for years. Nowadays, even if some laws guarantee these rights, mistaken attitudes and views are observed. One of the influential reasons for social exclusion is related to culture. Therefore, the objective of this article is to verify how culture interferes with people's view of people with disabilities. On this issue, this work was based on authors such as Baczko (1985), Chauí (2001), and Gohn (2001). It was also analyzed how society is mobilized to clame actions for the rights of people with disabilities through social movements, specifically in the city of Cascavel, Paraná. Bibliographies, documents, legislation, booklets and news from newspapers were used. From this qualitative analysis, the main purpose is to contribute to the population's awareness of the importance of social inclusion of people with disabilities, deconstructing the cultural view of their capabilities and reinforcing the importance of enforcing their rights.

**KEYWORDS:** Social inclusion, culture, social movements, disabled people.

**RESUMEN:** Las personas con discapacidad llevan años luchando por la inclusión social. Actualmente, aunque algunas leyes garantizan estos derechos, se observan actitudes y visiones erróneas. Una de las razones influyentes de la exclusión social está relacionada con la cultura. Por lo tanto, el objetivo del artículo es verificar cómo la cultura interfiere con la visión de las personas con discapacidad. Sobre este tema, se basó en autores como Baczko (1985), Chauí (2001) y Gohn (2001). También se analizó cómo se moviliza a la sociedad para realizar acciones de reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad a través de los movimientos sociales, particularmente en el municipio de Cascavel, Paraná. Se utilizaron bibliografías, documentos, legislación, folletos y noticias de periódicos. A partir de este análisis cualitativo, el objetivo es contribuir a la concienciación de la población sobre la importancia de la inclusión social de las personas con discapacidad, deconstruyendo la visión cultural de sus capacidades y reforzando la importancia de la realización de sus derechos.

**PALABRAS-CLAVE:** Inclusión social, cultura, movimientos sociales, personas con discapacidad.

## Introdução

A história da educação apresenta diversos estudos<sup>1</sup> relacionados às formas de tratamento das pessoas com deficiência em diferentes períodos do desenvolvimento da sociedade. No decorrer das transições históricas, modificou-se o pensamento coletivo sobre as concepções de deficiência conforme

---

1 Entre eles, citam-se: *A epopéia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje* (SILVA, 1987). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania* (BIANCHETTI; FREIRE, 1998).

ocorriam as mudanças sociais.

Nas sociedades pré-histórica e escravista, as práticas comuns perante as pessoas com deficiência eram o abandono e o extermínio, pois acreditava-se que elas não poderiam ajudar no trabalho e na busca da alimentação para a garantia da sobrevivência do grupo (BIANCHETTI; FREIRE, 1998). A partir do período feudal, outras concepções começaram a emergir.

A ideologia defendida pela igreja pregava concepções contraditórias sobre as pessoas com deficiência, que as definiam como fruto do pecado humano, ou que nasciam para que as outras pessoas fizessem caridade como forma de absolvição dos seus pecados, ou, ainda, considerando que eram possuídas pelo mal, sofrendo punições físicas. Como a igreja, neste período, detinha poder sobre a sociedade, ela difundiu este semióforo<sup>2</sup> sobre as pessoas com deficiência. Dessa forma, o pensamento cristão influenciou significativamente o direito à vida, porém, algumas pessoas ainda eram eliminadas para que ‘suas almas fossem salvas’ (BIANCHETTI; FREIRE, 1998).

Na sociedade capitalista, com a industrialização, o trabalho foi fragmentado e algumas pessoas com deficiência começaram a trabalhar na divisão de atividades produtivas. O liberalismo, que pregava os princípios de igualdade e liberdade, proclamava a participação de todos na sociedade, e isso garantia o direito à vida. Com a necessidade do aprimoramento do trabalho e a adequação do comportamento humano relacionado ao “ideal<sup>3</sup>” de vida almejado, foram sendo moldados os padrões de corpo e mente “ideais” para participar da sociedade. As pessoas eram induzidas a pensar a partir de ideologias, as quais moldavam o comportamento do ser “ideal” (BIANCHETTI; FREIRE, 1998).

Segundo Baczko (1985, p. 309), “cada geração traz consigo uma certa definição do homem, simultaneamente descritiva e normativa, ao mesmo tempo que se dota, a partir dela, de uma determinada ideia da imaginação, daquilo que ela é ou daquilo que deveria ser [...]”. Dessa forma, o direito à participação plena na sociedade foi conquistado aos poucos pelas pessoas com deficiência, por conta das mudanças na compreensão das concepções sobre elas.

---

2 Conforme Chaúí (2001, p. 7), “[...] um semióforo é um signo trazido à frente ou empunhado para indicar algo, que significa alguma outra coisa, e cujo valor não é medido por sua materialidade e sim por sua força simbólica [...]”.

3 Sobre o conceito da palavra “ideal”, entende-se que não existe nada ideal; o padrão ideologizado é construído historicamente a partir da cultura de um povo, significando, então, que não necessariamente seja verdadeiro. Assim, observa-se que taxar algo de ideal, normal ou como modelo padrão torna-se um equívoco que deve ser superado.

Atualmente, existem várias legislações<sup>4</sup> que garantem o acesso e a participação na vida social, porém, a luta deve ser contínua, pois muitos dos direitos proclamados não são efetivados. A falta de recursos financeiros neste setor gera exclusão e não inclusão social. Essas situações estão intrinsecamente ligadas à cultura, pois, a partir dela, forma-se a concepção de pessoa com deficiência. Hoje, ainda existem pensamentos preconceituosos advindos de culturas antigas, bem como barreiras urbanísticas, atitudinais<sup>5</sup> e arquitetônicas que dificultam ainda mais a participação dessas pessoas na sociedade.

Desse modo, reitera-se a proposta do artigo de analisar como a sociedade se mobiliza para realizar ações de reivindicação sobre os direitos da pessoa com deficiência. Isso em meio a um imaginário social e culturas excludentes que, muitas vezes, estão atrelados à política e ao sistema econômico vigente da sociedade. Para tanto, utilizaram-se bibliografias, documentos e legislações, a partir da busca de dados e informações realizada na biblioteca da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e por meio de pesquisas na internet. Para os critérios de busca sobre os movimentos sociais e a constituição das legislações de Cascavel, Paraná, foram elencados os seguintes descritores: movimentos sociais em Cascavel - PR e legislações de Cascavel - PR. Compreendendo que a luta deve ser contínua, por meio dessa análise qualitativa, busca-se demonstrar como a cultura pode influenciar na inclusão social e como os movimentos sociais organizados de Cascavel, Paraná, mobilizam-se para que este processo ocorra.

## **A cultura e sua influência na formação do pensamento sobre as pessoas com deficiência**

Para tratar da cultura, é necessário, *a priori*, discorrer sobre o sistema de produção econômica da sociedade, pois é o que define, em últimas circunstâncias, a cultura. Na atualidade, vivemos no sistema capitalista, o qual, de acordo com Marx e Engels (2009), separa a sociedade em classes que são antagônicas. Essa divisão acontece por meio da propriedade privada, da divisão do trabalho e da detenção dos meios de produção, portanto, existem

---

4 A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei nº 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989), a Declaração de Salamanca de 1994 (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994), a Lei nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), a Declaração de Guatemala de 1999 (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001), a Lei nº 10.098 de 2000 (BRASIL, 2000), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Decreto Legislativo nº 186 de 2008, o Decreto nº 6.949 de 2009 (BRASIL, 2011) e a Lei 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015).  
5 Barreiras atitudinais constam na Lei nº 13.146/2015: “[...] e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas” (BRASIL, 2015).

os que detêm o capital e aqueles que vendem a sua força de trabalho como única forma de sobrevivência.

A riqueza mundial é de apropriação de poucas pessoas, portanto, a maior parte da população é da classe trabalhadora, que pode ser classificada em vários níveis, da pobreza moderada à extrema. Segundo Chauí (2001), no Brasil,

A desigualdade na distribuição da renda - 2% possuem 98% da renda nacional, enquanto 98% possuem 2% dessa renda - não é percebida como forma dissimulada de *apartheid* social ou como socialmente inaceitável, mas é considerada natural e normal, ao mesmo tempo que explica por que o ‘povo ordeiro e pacífico’ dispense anualmente fortunas em segurança, isto é, em instrumentos de proteção contra os excluídos da riqueza social. Em outras palavras, a sociedade brasileira está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes (CHAUÍ, 2001, p. 57).

Assim, entende-se que a má distribuição de renda e o acúmulo de capital apenas para uma parcela mínima da sociedade têm gerado cada vez mais a desigualdade social. Neste contexto, Chauí (2001) analisa que o “verdeamarelismo”<sup>6</sup>, pregado pelos dominantes e pelo capitalismo, “[...] assegura que aqui não há lugar para luta de classes e, sim, para a cooperação e a colaboração entre o capital e o trabalho, sob direção e vigilância do Estado” (CHAUÍ, 2001, p. 24)<sup>7</sup>. Dessa maneira, os trabalhadores são estrategicamente influenciados a uma atividade passiva e alienante. Com poucas condições sociais, econômicas e de acesso à informação, falta de estudos e aprofundamento dos conhecimentos, essas pessoas são influenciadas pela cultura presente nos meios sociais. Tal cultura remete àquela disseminada pelo pensamento neoliberal.

Segundo Fiori (1997, p. 208), “A grande força propulsora que levou o neoliberalismo ao mundo inteiro, [...] foi a existência [...] e o movimento real do capitalismo na direção de uma desregulação crescente e de uma globalização econômica de natureza basicamente financeira”. O neoliberalismo disseminou e dissemina ideologias; de que o poder estatal não dispõe de condições para a prestação de serviços gratuitos à população, de que cada um é responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional, de que o capitalismo não causa de-

6 Termo utilizado pela autora para definir uma ideologia de vida imposta pela classe dominante no Brasil (CHAUÍ, 2001).

7 Ainda que esta colocação tenha sido expressa para delinear um contexto histórico brasileiro por volta das décadas de 1960 e 1970, a conceituação do termo “verdeamarelismo” continua presente na sociedade, mesmo com menor dominação.

sigualdade social. Para que os trabalhadores se conformem; com o mínimo de políticas públicas, com o mínimo de recursos financeiros para a sobrevivência, com a eliminação de direitos legais, com a exploração no mercado do trabalho. Para que aceitem passivamente a lógica do sistema capitalista de sociedade, mesmo que lhe cause miséria, fome e falta de condições de vida.

Chauí (2001) faz uma crítica ao ideário de vida construído histórica e coletivamente no Brasil. Assim, expressa:

[...] cada um de nós experimenta no cotidiano a forte presença de uma representação homogênea que os brasileiros possuem do país e de si mesmos. Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação e do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais (CHAUÍ, 2001, p. 4).

Ou seja, nessas representações de identidade nacional, não existem desigualdades sociais no país, existe apenas uma visão bela de harmonia e paz na sociedade. Nesse contexto, não são considerados os problemas advindos da divisão de classes, a pobreza, a fome, a violência, o preconceito e nem a diversidade da raça brasileira, como continua Chauí (2001):

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas, simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças (CHAUÍ, 2001, p. 4).

Esse processo de pensamento nacional é criado a partir do mito fundador, difundido por meio de representações ideológicas culturais e políticas. O mito remete a “[...] algo imaginário, que cria um bloqueio à percepção da realidade e impede lidar com ela” (CHAUÍ, 2001, p. 5). Dessa forma, o mito fundador é o responsável por disseminar ideologias na sociedade, fazendo com que se crie um pensamento coletivo ou uma identidade nacional inautêntica. Assim,

o pensamento coletivo se forma a partir da totalidade dos acontecimentos que influenciam diretamente na sua produção cultural, como o meio e as condições que vivenciam.

Bourdieu (1982) expõe no seu texto *A economia das trocas simbólicas* como o capital cultural e social são preponderados pelo capital econômico de cada classe social. A classe que detém mais poder econômico tem mais acesso à cultura, enquanto a classe dos trabalhadores possui menos acesso ou com qualidade inferior<sup>8</sup>. Assim, entende-se que todos têm acesso a algum tipo de cultura, e esta influencia diretamente no seu modo de pensar e agir na sociedade. Devido a essa divisão social e econômica existente na sociedade, alguns são privilegiados com a cultura da mais alta qualidade, enquanto outros são desfavorecidos com a cultura do senso comum, sem a possibilidade de uma visão crítica.

Nessa relação desigual, “o outro jamais é reconhecido como sujeito, nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade, nem como alteridade” (CHAUÍ, 2001, p. 55). Nesse processo de negação da subjetividade do indivíduo, cria-se uma cultura equivocada do belo e do ideal. “As divisões sociais são naturalizadas em desigualdades postas como inferioridade natural [...], e as diferenças, também naturalizadas, tendem a aparecer ora como desvios da norma [...], ora como perversão ou monstruosidade” (CHAUÍ, 2001, p. 55). A pessoa com deficiência emerge como esse desvio da norma, e quebrar o tabu do pré-conceito estabelecido é uma luta árdua e contínua.

Nesse contexto, é necessário compreender como a cultura influencia na vida das pessoas e em suas concepções sobre a pessoa com deficiência, abordando, assim, as definições de cultura. “Sabemos que o termo cultura possui muitas acepções, foi interpretado de várias formas na história e tem posições diferenciadas nos vários paradigmas explicativos da realidade social” (GOHN, 2008, p. 22). Ou seja, os autores que a definiram foram influenciados por correntes teóricas de pensamento, por uma cultura e pelo meio social nos quais estavam inseridos. Assim, o termo pode ser remetido a várias concepções e afirmações diferenciadas.

Gohn (2008, p. 19) aborda “[...] o poder da cultura na sociedade

---

8 Bourdieu (1982) demonstra, em sua obra *A economia das trocas simbólicas*, uma análise das práticas culturais nas diferentes classes sociais e econômicas, bem como nas diferentes profissões da sociedade. Entre as práticas, destacam-se a leitura e os tipos de livros de cada classe, a frequência ao teatro, a museus, a exposições, a galerias de pintura, a prática de ouvir música clássica, entre outras questões. O intelectual também analisa a quantidade de pessoas de cada classe ou profissão que possuem televisão, residência própria, automóvel de categoria superior e férias em hotel. Essas e outras questões são criteriosamente abordadas por Bourdieu (1982).

contemporânea”, relacionada à educação não-formal<sup>9</sup>. Analisa como a educação, a saúde e as organizações sofrem influências da cultura paulatinamente relacionadas com a forma de organização e desenvolvimento da sociedade. Para a autora, a cultura acontece no meio social, e, a partir dela, são formados crenças e costumes. Desse modo, nos grupos sociais, formam-se as concepções e ideais de vida, e, com elas, forma-se a concepção de pessoa com deficiência. Porém, o que prevalece no imaginário social<sup>10</sup> é a concepção biomédica<sup>11</sup> sobre as pessoas com deficiência, sendo considerados “diferentes” e “incapazes” para participar da sociedade.

Para Baczko (1985),

[...] o dispositivo imaginário suscita a adesão a um sistema de valores e intervém eficazmente nos processos da sua interiorização pelos indivíduos, modelando os comportamentos, capturando as energias e, em caso de necessidade, arrastando os indivíduos para uma acção [sic] comum (BACZKO, 1985, p. 311).

De tal modo, muitas pessoas ainda possuem comportamentos arcaicos diante da pessoa com deficiência, pois o imaginário social e a concepção biomédica os levam a acreditar na incapacidade delas. Julgam somente a aparência, esquecendo-se da essência, da capacidade intelectual e da subjetividade de cada um. O autor segue enfatizando, sobre o imaginário social, que

O seu trabalho opera através de séries de oposições que estruturam as forças afectivas [sic] que agem sobre a vida colectiva [sic], unindo-as, por meio de uma rede de significações, as dimensões intelectuais dessa vida colectiva [sic]: legitimar/in-valorar; justificar/acusar; tranquilizar/pertubar; mobilizar/desencorajar; incluir/excluir (relativamente ao grupo em causa), etc (BACZKO, 1985, p. 312).

---

9 Gohn (2008) define que a educação não-formal é caracterizada como aquela que “[...] aborda processos educativos que ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil [...]” (GOHN, 2008, p. 07), em que determinados grupos se organizam para realizar cursos e capacitações aos indivíduos, voltados para a classe trabalhadora. Em muitos casos, a educação não-formal está articulada com a educação formal. 10 Segundo Moraes (2002, s. p.), “O imaginário social é composto por um conjunto de relações imagéticas que atuam como memória afetivo-social de uma cultura, um substrato ideológico mantido pela comunidade. Trata-se de uma produção coletiva, já que é o depositário da memória que a família e os grupos recolhem de seus contatos com o cotidiano [...]”.

11 Na visão biomédica, a deficiência é tratada como doença e o que se busca é o tratamento para a cura ou reabilitação. Assim, tem-se a visão de que as pessoas com deficiência necessitam de cuidados como um doente e não podem participar das atividades da sociedade. Essa é uma visão equivocada, pois o que gera a deficiência é a falta de acessibilidade dos locais públicos, e todos os seres humanos possuem diversidades. Para aprofundamento teórico, indica-se o texto: *O que é deficiência*. DINIZ, Débora. *O que é deficiência*. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

Nessa mesma linha de pensamento, Gohn (2001), fundamentando-se em autores marxistas, ressalta que a cultura influencia na dominação ideológica dos indivíduos, determinando como eles devem pensar e agir na sociedade. “Podemos observar que a cultura desempenha um papel estratégico, que é o de construir táticas para a ação” (GOHN, 2001, p. 25). Nesse sentido, a cultura intervém na estratégia de formação do pensamento coletivo, muitas vezes ideologicamente relacionada à cultura política.

A cultura política vai moldando o pensamento coletivo conforme as suas prioridades, prevalecendo o ideal da acumulação de capital. Quem se apropria, a seu favor, do conhecimento é a classe que detém o poder econômico na sociedade. O capitalismo valoriza apenas o que lhe proporciona lucro, produtividade e exploração no mercado do trabalho.

Assim, numa sociedade em que a força de trabalho está colocada como uma mercadoria, que deve funcionar como a extensão da máquina e possuir a precisão de um relógio, a pessoa com alguma deficiência acentuada passa a ser considerada um mecanismo defeituoso e com maiores dificuldades de satisfazer as necessidades de seu comprador, ou seja, a de gerar maior quantidade de lucro para o capitalista (CARVALHO; ORSO, 2014, p. 117).

Para o capitalismo, a pessoa com deficiência é aquela que não proporciona lucro, pois imagina-se que, por sua limitação, não poderá corresponder à demanda da produtividade e exploração presente no mercado do trabalho, conforme exposto:

Como resultado da exclusão do processo produtivo, essas pessoas são consideradas improdutivas, inúteis, incapazes, um fardo pesado ou uma cruz a ser carregada pela família e pela sociedade. Essa concepção desconsidera a possibilidade de essas mesmas pessoas se constituírem como agentes e, assim, transformam-nas em objetos da caridade e da filantropia. Nessa forma de tratamento, as pessoas com deficiência quase sempre são concebidas como doentes ou como seres eternamente infantis (CARVALHO; ORSO, 2014, p. 109).

Com esse pensamento resultante do imaginário social, as pessoas, em sua maioria, não compreendem que todos têm direito ao trabalho, ao lazer, ao esporte, à educação e outros mais, e que o planejamento e concretização das condições de acesso e permanência são deveres das esferas públicas. Nota-se que, nas legislações, o interesse pela inclusão social é demonstrado, mas, na prática, pouco é realizado.

Observa-se, então, que o enfrentamento dessa realidade pelas próprias pessoas com deficiência é fundamental. Enquanto elas se privarem de frequentar locais públicos em decorrência das dificuldades encontradas, maior tempo será necessário para que seu direito seja efetivado, pois “acabam reduzindo as causas das dificuldades enfrentadas por essas pessoas às suas características individuais, desresponsabilizando as barreiras sociais e, com isso, naturalizam a segregação de que são vítimas” (CARVALHO; ORSO, 2014, p. 109).

Diante disso, o “verdeamarelismo” estabelecido pelo poder dominante faz com que a exclusão social seja ideologizada como uma inclusão social. Ressalta-se a importância de as pessoas com deficiência continuarem se reafirmando e demonstrando os seus direitos, para que as esferas públicas lhes proporcionem condições de efetiva participação na sociedade. Essa reafirmação de capacidade acontece no acesso à educação, na procura de emprego, na participação em espaços coletivos, entre outros. Assim, como um instrumento para desconstruir o imaginário social estabelecido na sociedade sobre as pessoas com deficiência, os movimentos sociais lutam diariamente pela efetivação de seus direitos.

### **Os movimentos sociais das pessoas com deficiência em Cascavel, Paraná e a luta pela desconstrução de uma sociedade ideal**

Em Cascavel, nas últimas décadas do século XX, iniciou-se a luta dos movimentos sociais pela busca da efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. Com a falta de atendimento e políticas públicas específicas em relação ao acesso à saúde, educação, trabalho, transporte, lazer, entre outros, formaram-se organizações das pessoas com deficiência e grupos de apoio. São eles: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1971; em 1976, a Associação Cascavelense de Amigos dos Surdos (ACAS); em 1983, a Sociedade Beneficente dos Paraplégicos de Cascavel (SBPC), já extinta; em 1989, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Visuais (APADEVI)<sup>12</sup>; em 1991, foi fundada a Associação dos Portadores de Fissura Lábio Palatal de Cascavel (APOFILAB); e, em 1996, a Associação dos Deficientes Físicos de Cascavel (ADEFICA), o Centro de Vida Independente (CVI), também já extinto (ANDRÉ,

---

12 Que mais tarde foi transformada na ACADEVI (Associação Cascavelense de Deficientes Visuais). Por meio dessa organização, destaca-se: “[...] a realização de Seminários, cursos de formação política, encontros mensais, a luta para aprovação de leis que garantam o acesso ao mercado de trabalho, o acesso à cultura, ao lazer e ao desporto, além de outras lutas, como a constituição do Fórum Municipal composto por entidades representativas de e para às pessoas com deficiência e a luta para garantir o direito ao livro didático adaptado para os alunos matriculados na rede pública de ensino” (PÁDUA, 2018, p. 79).

2006). Segundo Pádua (2018), essas organizações prestavam atendimento às pessoas com deficiência, e, em relação à APADEVI, o autor relata que “[...] a própria entidade poderia ser mantenedora de programas de reabilitação visual, desresponsabilizando o Estado das suas obrigações e desempenharia tarefas de direitos dos sujeitos com deficiência visual [...]” (PÁDUA, 2018, p. 81). Diante disso, entende-se que, enquanto as pessoas se mobilizavam e se reuniam para realizar ações que deveriam ser de ordem governamental, o planejamento e investimento público não acontecia. No entanto, reconhece-se que era uma tendência da época, com a mobilização tutelada pela sociedade e não liderada pelas próprias pessoas com deficiência.

Além dos grupos já citados, criaram-se em Cascavel alguns programas e serviços que atuaram (e alguns ainda atuam) significativamente na efetivação dos direitos da pessoa com deficiência. Dentre eles, estão:

[...] Programa de Apoio a Inclusão da Pessoa com Deficiência no Mercado de Trabalho, da Agência do Trabalhador de Cascavel, criado em 1994;

[...]

3) Núcleo de Iniciação Esportiva para Pessoa Portadora de Deficiência (NIDPPD), iniciando as atividades em maio de 1995, ligado à Secretaria Municipal de Esporte; 4) Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), em julho de 1997 [...] (ANDRÉ, 2006, p. 54-55).

Além desses programas, destaca-se o Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cascavel - FÓRUM, que há muitos anos luta pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência. É composto por pessoas com deficiência e demais membros da sociedade, entidades e serviços públicos da área. Quando criado, esse movimento previu a necessidade de organização para a reivindicação de políticas públicas voltadas para a participação das pessoas com deficiência (ANDRÉ, 2006).

O FÓRUM teve um processo de criação durante um ano por uma Comissão Representativa das Entidades, de novembro de 1994 a dezembro de 1995, e mantém-se atuante. A partir das suas ações, foram alcançadas conquistas para as pessoas com deficiência, entre elas, a adaptação dos ônibus de transporte coletivo, regulamentação para concessão do passe livre, a participação das pessoas com deficiência em concursos públicos, considerando a

reserva legal de vagas, seminários com debates sobre ações políticas para as pessoas com deficiência nas áreas da saúde, educação, trabalho, entre outras atividades (ANDRÉ, 2006).

As ações realizadas pelo FÓRUM tiveram e ainda têm por objetivo demonstrar para a sociedade que as pessoas não devem ser diferenciadas pela sua deficiência. Essas atividades continuam necessárias, pois, mesmo com as legislações vigentes, muitas não se concretizam. Dessa forma, existe preconceito e desrespeito frente às pessoas com deficiência, consequência dos pensamentos ideologizados pelo neoliberalismo, advindos da cultura e do imaginário social, como destacam Baczko (1985) e Gohn (2008).

A partir do movimento social do FÓRUM, foi regulamentada a Assessoria de Políticas Públicas e de Inclusão Social da Pessoa com Deficiência (APPIS), órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Cascavel, aprovada por meio da Lei Municipal nº 3.269/2001, tendo por objetivo “[...] subsidiar a administração na elaboração de políticas e serviços para atender às necessidades das pessoas com deficiência” (ANDRÉ, 2006, p. 54-55). A APPIS foi criada visando à efetivação de direitos proclamados nas legislações nacionais, como a Lei da Acessibilidade nº 10.098 do ano de 2000 (BRASIL, 2000)<sup>13</sup>.

Em 2003, a APPIS disponibilizou para a sociedade a cartilha *Pessoa com deficiência: reformulando conceitos e valores*, com o objetivo central de conscientizar a população. A cartilha trouxe explicações sobre a história e concepções de pessoas com deficiência, sobre as legislações nacionais conquistadas, sobre a baixa participação dessas pessoas no mercado do trabalho, sobre educação e convivência nos espaços públicos.

Destacam-se alguns trechos da cartilha:

Enquanto orientação geral, uma das maiores preocupações deste documento é evitar os chamados rótulos ou carimbos. A partir do momento em que uma determinada pessoa for rotulada com a marca da deficiência, nunca mais será a mesma. Passará a viver em todos os espaços sociais sob o estigma do inválido e do inútil. Numa Sociedade que já tem estabelecido um padrão de perfeição, de beleza, de inteligência, de cor, alicerçados sobre valores econômicos, políticos, sociais, culturais, éticos e morais bem definidos, essa ressalva torna-se por demais importante, pois se entende que o melhor seria evitar a colocação do carimbo ‘deficiência’ do que depois retirar as suas marcas. Vale a pena lembrar, a título de esclarecimento, que o problema da pessoa

---

13 Esta lei trata sobre a eliminação das barreiras que impedem a livre participação de todos, sobre as adequações a serem realizadas em espaços públicos e privados, entre outros assuntos.

com deficiência não é a deficiência em si, mas o tratamento que recebe por parte da Sociedade, em face da sua deficiência (ROSA; ANDRÉ; CABRAL, 2003, s. p.).

O documento expressa, ainda:

[...] uma das dificuldades que a população enfrenta no convívio com as pessoas com deficiência é a falta de informações corretas sobre a realidade das mesmas. Ao longo do tempo, isto gerou medo e posições equivocadas em torno do assunto, produzindo no imaginário social uma falsa ideia, a qual supõe uma espécie de ‘mundo’ separado para as pessoas com deficiência (ROSA; ANDRÉ; CABRAL, 2003, s. p.).

A partir do conteúdo expresso na cartilha, observa-se a necessidade do contínuo posicionamento das pessoas com deficiência em relação à sociedade em geral. Mesmo com o avanço presente nas legislações, o pensamento coletivo apresentava, e ainda apresenta, traços de preconceito e medo perante as pessoas com deficiência.

Acerca desse pensamento, há uma contradição, as legislações preveem que todos têm direito à participação plena na sociedade, porém, a realidade material se mostra contrária a isso. Conforme Chauí (2001), o imaginário social estabelecido faz com que as pessoas acreditem em um Brasil harmônico, onde não existem diferenças sociais, de raças e de classes, e o preconceito não existe.

O que se percebe é que a maioria das pessoas não estão preocupadas com os problemas sociais enfrentados por outros membros da sociedade. Na organização de grupos de luta e de apoio às pessoas com deficiência, as iniciativas são tomadas por elas mesmas e por outras que conhecem ou vivenciam as dificuldades enfrentadas no dia a dia. Essas organizações coletivas fortalecem a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, tornando-a necessária para a busca de um novo imaginário social e pela efetivação dos direitos de cidadania.

Assim, da mesma forma que o Fórum e a APPIS se mostram importantes nessa luta, uma organização pequena como a Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual - ACADEVI, ao passar dos anos, tornou-se grande aliada na defesa dos direitos das pessoas com deficiência. A ACADEVI vem realizando ações na área da deficiência visual, destacando-se “[...] os cursos de formação política, realizados entre os anos de 1999 a 2014. Neste período, foram organizados doze cursos de formação de dirigentes para o movimento de cegos” (PÁDUA, 2018, p. 86). Ainda, os onze seminários reali-

zados entre 1997 e 2017 tiveram o intuito de oportunizar conhecimento para a sociedade em geral, propondo debates e destacando “[...] a importância do papel dos movimentos sociais na conservação, reprodução e na transformação da realidade” (PÁDUA, 2018, p. 87), e realizando encaminhamentos de ações reivindicatórias para as esferas públicas.

Em seu percurso histórico, os representantes da ACADEVI também realizaram organizações de protestos em defesa de ações públicas referentes à educação das pessoas com deficiência visual. A entidade também “[...] prestou denúncias junto aos Conselhos de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, para que a formação destes sujeitos não fosse prejudicada [...]” (PÁDUA, 2018, p. 92). A mobilização desses movimentos sociais regionais fortalece e auxilia significativamente as pessoas com deficiência.

Outro grupo importante para as pessoas com deficiência de Cascavel é o Programa de Educação Especial – PEE, da Unioeste, que inicialmente “[...] surgiu como sendo o resultado de um movimento social externo à Universidade” (SILVA et al., 2006, p. 59), sendo sua conquista decorrente de lutas. Desde 1995, houve movimento reivindicatório para o suporte especializado às pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais para ingressarem na universidade e obterem apoio à continuidade de seus estudos.

O PEE foi institucionalizado em 1997, em decorrência do ingresso de pessoas cegas que precisavam de adaptação de materiais de estudo e recursos tecnológicos. A primeira banca especial foi organizada para uma candidata com baixa visão inscrita no Concurso Vestibular de 1996 (DALGALO et al., 2016, s. p.). Depois, “[...] a partir de 2002, alunos surdos iniciaram suas trajetórias acadêmicas trazendo novos desafios aos professores e técnicos da universidade” (DALGALO et al., 2016, s. p.).

Conforme Silva et al. (2006), entre as ações do PEE também estão os grupos de estudos, cursos de extensão para formação de professores, oficinas, seminários para a comunidade interna e externa da universidade, com temáticas relacionadas à pessoa com deficiência e sua inclusão social. “Outras ações priorizadas [...] estão relacionadas à acessibilidade, principalmente quanto à implantação de linhas-guia para cegos e espaço reservado no estacionamento para pessoas com deficiência física, na própria universidade e outras adaptações em seu entorno” (SILVA et al., 2006, p. 62).

Ademais, o PEE conseguiu a implantação de programas de tecnologias assistivas, contratação de profissionais de diversas especialidades, requisitando recursos junto às esferas públicas.

Na estrutura logística do PEE, tem-se linha braille, softwares específicos [...], teclados virtuais - mousekey, ETM; dosvox, microfênix, tablet com emulador de mouse ocular (PCEye Go Tobii), Boardmaker, Editor de pranchas livre, máquinas braille, regletes e punção, digitalização de textos utilizados em aula. Quanto aos recursos humanos são disponibilizados Tradutores Intérpretes de Libras, Técnicos de Assuntos Universitários/Transcritores-Ledores e bolsistas de monitoria acadêmica. Na função de transcritor-ledor, utiliza-se de prancha de comunicação (linha/coluna) com retorno ocular para aluno tetraparético e afásico (DALGALO et al., 2016, s. p.).

Assim, movimenta-se em favor da inclusão no ensino superior, em uma universidade pública. Contando com esse aparato material, tecnológico e profissional, o Programa acredita que “[...] o processo educacional da pessoa com deficiência deve criar todas as possibilidades para que ela possa desenvolver-se cognitivamente e socialmente” (DALGALO et al., 2016, s. p.).

Um dos resultados do trabalho do PEE em Cascavel, Paraná, foi a conclusão de curso de graduação por um aluno na universidade, como aponta o excerto da notícia do Portal Unioeste:

Marciel Pereira dos Santos, de 31 anos, concluiu o curso de Ciências Econômicas. Foram diversas situações enfrentadas diariamente, mas com determinação e alegria, conseguiu vencê-las. Ele nasceu com sequelas devido a uma paralisia cerebral que resultou em tetraplegia. Após sete tentativas, em 2014, Marciel conquistou sua vaga no curso dos sonhos. ‘Minha entrada foi espetacular. Todos me acolheram muito bem. Os professores foram sensacionais, sempre me trataram como qualquer outro aluno’, diz ele com sorriso no rosto (ALVES, 2020, s. p.).

Com a inclusão na universidade, reconhece-se o direito previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual salienta a “transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior”. Porém, é imprescindível que haja possibilidades para o acesso e as condições para permanência do estudante na instituição. O que ficou em evidência foi o fato de a Unioeste oferecer o apoio necessário durante a formação acadêmica, principalmente por meio do Programa de Educação Especial - PEE.

Assim, André (2006) ressalta:

Nesta sociedade em que as desigualdades sociais estão diretamente ligadas à supremacia do capital, que dita as regras da convivência humana, mantendo excluídas milhões de pessoas no mundo, a luta pela efetivação dos direitos das pessoas com deficiência deve estar inserida no movimento maior. Para transformar essa realidade, de modo que as conquistas não sejam meros paliativos, satisfação passageira e ilusória, é necessário ampliar o foco de ação, buscando na reflexão profunda nos debates dos grupos organizados as verdadeiras causas da opressão dos marginalizados (ANDRÉ, 2006, p. 45).

Ou seja, a consciência coletiva é necessária. “A consciência é, pois, logo desde o começo, um produto social, e continuará a sê-lo enquanto existirem homens [...]” (MARX; ENGELS, 2009, p. 44). É preciso que a sociedade compreenda a pessoa com deficiência, respeitando os seus direitos e auxiliando para que os movimentos pela efetivação de políticas públicas governamentais aconteçam cada vez mais, para que a legislação não fique apenas na teoria, mas esteja em consonância com a prática.

### **Algumas considerações**

A partir dos estudos realizados, destacam-se alguns aspectos sobre como a cultura e o meio social e econômico em que as pessoas vivem influenciam na forma como são vistas as pessoas com deficiência, e a importância dos movimentos sociais nessa luta. Mesmo com a participação ativa dos movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, é possível perceber a exclusão social ainda presente na sociedade. Em uma breve observação em supermercados, *shoppings* e comércios em geral, dificilmente encontra-se uma pessoa com deficiência trabalhando de forma visível ao público. As vagas de emprego com a cota reservada para contratação de pessoa com deficiência dificilmente são preenchidas, e podem ocorrer de forma camuflada.

Muitas empresas comerciais contratam a pessoa com deficiência apenas para cumprir a legislação, oferecendo-lhes uma vaga de menor valor ou de menor exposição ao público. Dessa forma, o sistema de produção capitalista ensina a população, desde criança, que existem padrões de beleza e de vida a serem seguidos. A visão do belo e perfeito, trabalhada por Chauí (2001), e a questão do imaginário social, abordado por Baczko (1985), exprimem como a cultura, definida por Gohn (2008), age na vida das pessoas. Nesse modelo, não há espaço para a pessoa com deficiência e, nessa luta, os alicerces indispensáveis para a batalha são os movimentos sociais, como já

foi dito anteriormente, formados em sua maioria pelas próprias pessoas com deficiência. Diante disso, observa-se que, enquanto a sociedade não conseguir superar a visão estabelecida ideologicamente sobre a pessoa com deficiência, o respeito e o direito não serão efetivados.

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## Referências

ALVES, A. *Formaturas: inclusão provoca emoção em colação de grau. Inclusão provoca emoção em colação de grau.* 2020. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portaunioeste/masnoticias/50734-formaturas-inclusao-provo-ca-emocao-em-colacao-de-grau>. Acesso em: 17 mar. 2020.

ANDRÉ, M. F. C. *Fórum Municipal em defesa dos direitos da pessoa com deficiência: uma reflexão sobre a concepção do direito presente nas suas lutas.* 2006. (Monografia) Curso de Especialização em História da Educação Brasileira. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proex/pee/refl\\_sob\\_a\\_con\\_do\\_dir\\_pre\\_n\\_s\\_lut.pdf](https://www5.unioeste.br/portaunioeste/arquivos/proex/pee/refl_sob_a_con_do_dir_pre_n_s_lut.pdf). Acesso em: 28 nov. 2019.

BACZKO, B. A imaginação social. *In: LEACH, Edmund et al. Anthropos-Homem.* Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. *In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara (Orgs.). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania.* Campinas: Papyrus, 1998. p. 21-51.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas.* São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. *Constituição Brasileira*, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. *Lei nº 7.853*, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras

de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

BRASIL. *Lei 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 16 dez. 2019.

CARVALHO-FREITAS, M. N. de; MARQUES, A. L. A diversidade através da história: a inserção no trabalho de pessoas com deficiência. *Organ. Soc.*, Salvador, v. 14, n. 41, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302007000200003&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-92302007000200003&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 13 jan. 2021.

CARVALHO, A. R. de; ORSO, P. J. As pessoas com deficiência e a lógica da organização do trabalho na sociedade capitalista. *In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate*. 2. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. p. 107-126.

CHAUÍ, M. de S. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 2. reimp. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

DALGALO, V. S. et al. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) na UNIOESTE frente às novas demandas. *Anais do 7º Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos, SP, 2016. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/o-atendimento-educacional-especializado--aee--na-unioeste-frente-as-novas-demandas>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. *Convenção interamericana para a eliminação*

*de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.* Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001).

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.* Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.

DINIZ, D. *O que é deficiência.* 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FIORI, J. L. *Os moedeiros falsos.* Petrópolis: Vozes, 1997. p. 201-213.

GOHN, M. da G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.* São Paulo: Cortez, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã.* Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOISES, R. R.; STOCKMANN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. *History of Education in Latin America - HistELA*, v. 3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/histela/article/view/20780>. Acesso em: 13 jan. 2021.

MORAES, D. de. *Imaginário social e hegemonia cultural.* Juiz de Fora, MG, 2002. Disponível em: <https://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=297>. Acesso em: 28 out. 2019.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. *Acta Fisiátrica*, v. 14, n. 4, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: 13 jan. 2021.

PÁDUA, I. J. de. *O papel dos movimentos sociais das pessoas com deficiência na efetivação de políticas educacionais de acesso ao ensino superior na UNIOESTE.* 2018. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3976>. Acesso em: 7 nov. 2019.

RODRIGUES, A. P. N.; LIMA, C. A. de. A história da pessoa com deficiência e da educação especial em tempos de inclusão. *Interritórios*, Caruaru, v. 3, n. 5. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/viewFile/234432/27604>. Acesso em: 13 jan. 2021.

ROSA, E. R. da; ANDRÉ, M. F. C.; CABRAL, N. *Pessoa com deficiência: reformulando conceitos e valores*. Cascavel: Governo Municipal, 2003. Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/15092010\\_cartilha\\_appis\(1\).pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/15092010_cartilha_appis(1).pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

SILVA, D. R. da et al. Programa institucional de apoio à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior. *Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis, n. 8, p. 55-74, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/%201101/1458>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SILVA, O. M. da. *A epopéia ignorada: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em: <https://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da>. Acesso em: 7 nov. 2019.

## MISSÕES RURAIS NOS ESTADOS BRASILEIROS (CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL - CNER 1952-1960)

**Nilce Vieira Campos Ferreira (PPGE/UFMT)<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>

**Carminha Aparecida Visquetti (PPGE/UFMT)<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0001-7395-7004>,

**Larissa Madalena da Silva Pinheiro (UFMT)<sup>3</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-8553-7266>

**RESUMO:** Investigamos as missões rurais empreendidas pela Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, a partir de análises de publicações nas Revistas da Campanha Nacional de Educação Rural – RCNER, V.1 (1954), V. 2 (1955), V. 4 (1956) e V. 6 (1958), questionando: como se deram as missões rurais no Brasil durante a CNER? De caráter bibliográfico e documental, a pesquisa balizou a análise das fontes na perspectiva da História Nova, cujo aporte teórico metodológico permite novo olhar para a dimensão das políticas educativas que influem diretamente sobre o campo educacional. Pautamos a análise nos referenciais apontados por Conceição (1954, 1958), Barreiro (2010), Ferreira; Lima (2020), entre outros. Apontamos que havia visível intencionalidade na alteração dos hábitos de vida da população rural brasileira, taxada como “atrasada”, compondo um diagnóstico tanto das culturas camponesas quanto do próprio meio no qual habitavam e de suas potencialidades para o avanço dos princípios capitalistas que avançavam pelo Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Missões rurais, Campanha Nacional de Educação Rural, Educação rural.

---

1 Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. [nilcevieiraufmt@gmail.com](mailto:nilcevieiraufmt@gmail.com)

2 Mestra em Educação. Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. [carminhavisquetti@gmail.com](mailto:carminhavisquetti@gmail.com)

3 Estudante do curso de Pedagogia e bolsista de Iniciação Científica CNPQ – PIBIC - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. [larissa.heloize@gmail.com](mailto:larissa.heloize@gmail.com)

## **RURAL MISSIONS IN THE BRAZILIAN STATES IN THE NATIONAL RURAL EDUCATION CAMPAIGN - CNER (1952-1960)**

**ABSTRACT:** We investigate rural missions undertaken by the National Campaign for Rural Education – CNER, based on analysis of publications in the National Campaign for Rural Education Magazines – RCNER, V. 1 (1954), V. 2 (1955), V. 4 (156) e V. 6 (1958), questioning: how did the rural missions take place in Brazil during the CNER? Bibliographic and documentar in nature, the research baled the analysis of Sources from the perspective of New History, whose methodological theoretical contribution allows a new look at the dimensión of Education, al polices that directly influence the educational field. We based the analysis on the references pointed out by Conceição (1954, 1958), Barreiro (2010), Ferreira; Lima (2020), among others. We ponted out that there was visible intentionality in chanping the life habits of Brazilian rural population, taxed as “delayed”, composing a diagnosis peasant cultures and the very environment in wich they lived and their potential of the advancement of capitalista principles that advanced by the Brazil.

**KEYWORDS:** rural missions, national rural education campaign, rural education.

## **MISIONES RURALES EN LOS ESTADOS BRASILEÑOS EN LA CAMPAÑA NACIONAL DE EDUCACIÓN RURAL - CNER (1952-1960)**

**RESUMEN:** Investigamos las misiones rurales emprendidas por la Campaña Nacional de Educación Rural – CNER, a partir del análisis de publicaciones em las Revistas de la Campaña Nacional de Educación Rural RCNER, V. 1 (1954), V. 2 (1955), V. 4 (156) e V. 6 (1958), preguntando: ¿cómo se llhevaron a cabo las misiones rurales em Brasil durante el CNER? Bibliográfico y documental em la naturaliza, la investigación empacó el análisis de las fuentes desde la perspectiva de Nueva Historia, cuya aportación metodológica teórica permite uma nueva mirada a la dimensión de las políticas educativas que influyen directamente em el ámbito educativo. Basamos el análisis en las referencias señaladas por Conceição (1954, 1958), Barreiro (2010), Ferreira; Lima (2020), entre otros. Señalamos que había una intencionalidade visible em el cambio de los hábitos de vida de la población rural brasileña, gravada como “retrasada”, componiendo un diagnóstico las culturas campesinas y el próprio entorno em el que vivían y su potencial para el avance de los principios capitalistas que avanzaron por el Brazil.

**PALABRAS CLAVE:** misiones rurales, campaña nacional de educación rural, educación rural.

## Introdução

Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER<sup>4</sup> foi instituída no Brasil, no governo de Getúlio Vargas, contudo, a oficialização e o início das atividades ocorreram somente no governo de Juscelino Kubitschek.

Entre as atividades que a CNER instituiu no meio rural, as missões rurais tiveram como objetivo de atuar sobre “[...] os setores essenciais da vida humana: o sociocultural, o médico-sanitário e o de produção e economia [...]”. (CONCEIÇÃO, 1958, p. 112).

A partir dessa compreensão de missões rurais, estruturamos as discussões teóricas e metodológicas à luz dos fundamentos trazidos pela História Nova. Partimos da concepção de que a realidade é social ou culturalmente constituída e que toda atividade humana tem uma história. Adotamos, portanto, uma historiografia contrária a escrita tradicional vigente, que considera apenas a história “[...] dos grandes feitos e dos grandes homens [...]”. (BURKE, 1992).

Concebendo que a história deve ser compreendida como um produto de uma conjuntura e que, portanto, não é escrita de forma absoluta, nossas fontes de análises podem ser as mais diversas, ainda assim sabemos que “[...] todo documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado [...]”. (LE GOFF, 1990, p. 110).

Fontes históricas, a exemplo das que utilizamos, são o cerne da metodologia empregada e, portanto, são os meios pelos quais podemos conferir legitimidade às informações que apontamos. Ainda assim, as fontes são vestígios, rastros, migalhas que nos aproximam de um passado que nos é estrangeiro. Embora sustentem as pressuposições e conjecturas que levantamos, leva-nos a reconhecer a impossibilidade de chegar à verdade, embora caminhemos em sua direção quando as interrogamos adequadamente. Podemos assegurar que é “[...] por meio de seus vestígios, conseguimos, todavia, saber sobre ele muito mais do que ele julgara sensato nos dar a conhecer [...]”. (BLOCH, 2001, p. 78).

De fato, não existe história sem questionamentos, mesmo por que “[...] o historiador nunca se limita a formular uma ‘simples questão’ - até mesmo quando se trata de uma questão simples - porque, em seu bojo, traz uma ideia das fontes documentais e dos possíveis procedimentos de pesquisa [...]”. (PROST, 2008, p. 76).

---

4 Este texto é parte de uma investigação que foi desenvolvida no Grupo de Pesquisa em História da Educação, Acervos Históricos Institucionais e Gênero, na Universidade Federal de Mato Grosso, no âmbito de um projeto intitulado proposto para o triênio 2018-2021 titulado “A Formação de Professoras Missionárias nas regiões Centro-Oeste e Norte: Mato Grosso e Rondônia/Brasil 1936 a 1963”, que conta com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

Frente a esses apontamentos iniciais, lançamos o questionamento às fontes, procurando analisá-las em profundidade para responder nossas indagações e inquietações, conscientes de que “[...] o vai e vem permanente, entre passado e presente, assim como entre os diferentes momentos do passado, é a operação peculiar da História [...]”. (PROST, 2008, p. 104).

O artigo está dividido em duas partes, nas quais procuramos responder quais e como foram desenvolvidas as atividades realizadas pelas missões rurais brasileiras no Brasil e como as ações formativas empreendidas por missionárias e missionários no meio rural atuaram no sentido de interferir para modificar hábitos e costumes rurícolas.

Na primeira parte, portanto, a partir das páginas das Revistas publicadas pela Campanha Nacional de Educação Rural – RCNER, evidenciamos a dinâmica de missões rurais brasileiras. Em seguida, na segunda parte, explicitamos as ações desenvolvidas por missionárias e missionários e focamos duas frentes extensionistas empreendidas pelas missões rurais: o clube de mães e as atividades para melhoria das habitações rurais.

### **Missões Rurais nas Edições das RCNER's**

O primeiro exemplar da RCNER foi publicado em 1954 e o último em 1962, totalizando, durante esse período, dez edições da RCNER, cuja elaboração ficou a cargo do Ministério da Educação e Cultura - MEC. Os lançamentos destas revistas foram feitos de forma irregular, por vezes semestrais, anuais ou bianuais, com variações de páginas entre 91 e 317 páginas. A CNER incluía quatro tópicos: estudos e pesquisas, treinamento, divulgação e missões rurais. Esses tópicos incluíam diversos artigos que abordavam essas temáticas de modo sistemático no decorrer de suas páginas.

Tivemos acesso a esses exemplares junto ao coletivo do Grupo de Pesquisa História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG<sup>5</sup>. Para fins didáticos, mapeamos os artigos e informativos relacionados às missões rurais na RCNER, organizados com o título, autoria e respectivas edições, como esquematizado na tabela a seguir.

---

5 As revistas foram coletadas no Arquivo Histórico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação – CIBEC, pela pesquisadora Cleicinéia Oliveira de Souza para compor as fontes de sua pesquisa de mestrado intitulada “Entre o evangelho e o ensino rural: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976) defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT no ano de 2017. As revistas da CNER estão disponíveis para acesso e download no Acervo e Repositório da História da Educa- ARA em <https://ara.ufmt.ifmt.edu.br>

**Tabela 1** - Artigos e informativos relacionados à Missões Rurais na RCNER.

	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>RCNER</b>
1	Qual o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios Brasileiros.	Diamantina Costa Conceição	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 5 – 25.
2	O problema da escolha de áreas de trabalho na campanha nacional de educação rural.	Miguel Alves de Lima	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 26 – 35.
3	A missão rural, fator de recuperação do homem do interior.	Luz Rogério	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 42 – 56.
4	A escola rural e seus problemas.	José F. de Sá Telles	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 57 – 74.
5	A geografia agrícola e seu interesse para os trabalhos da CNER.	Orlando Valverde	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 94 – 112.
6	Levantamento socioeconômico por uma equipe de missão rural da CNER.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 133 – 167.
7	Informação do País – Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).	Fonte edição da revista	RCNER, n. 1, vol. 1, 1954, p. 217 – 221.
8	Sistematização do trabalho da C.N.E.R e planejamento de suas atividades para 1955.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 5 – 13.
9	Pesquisa informal do município de São João Del Rei realizada pela equipe da missão rural ali instalada.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 57 – 97.
10	Como trabalha uma equipe de missão rural da C.N.E.R.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 98 – 119.
11	A missão rural educando a mulher rural para a maternidade.	Nehyta Martins Ramos	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 120 – 134.
12	Educação de base e missão rural.	José Arthur Rios	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 135 – 144.

13	As deficiências de base na educação brasileira, especialmente nas zonas rurais.	Diamantina Costa Conceição	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 167 – 181.
14	O sentido pedagógico da campanha nacional de educação rural.	José Francisco de Sá Teles	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 182 – 190.
15	Centros sociais de comunidade.	Diamantina Costa Conceição	RCNER, n. 2, vol. 2, 1955, p. 198 – 203.
16	Plano de atividades da campanha nacional de educação rural para o exercício de 1956.	Coordenador da CNER	RCNER, n. 3, vol. 3, 1956, p. 15 – 30.
17	A realidade e a grandeza do trabalho em equipe entre entidades públicas e particulares no Brasil.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 3, vol. 3, 1956, p. 31 – 49.
18	Uma campanha de adubação promovida pela missão rural de Cruz das Almas, da campanha nacional de educação rural.	Luz Rogério	RCNER, n. 3, vol. 3, 1956, p. 52 – 57.
19	Participação da CNER num perfeito plano de organização de comunidade, visando a recuperação dos Vales do Apodi e do Açú, no Estado do Rio Grande do Norte.	Colombo Etienne Arreguy	RCNER, n. 3, vol. 3, 1956, p. 58 – 63.
20	Resenha de alguns trabalhos da CNER, exclusivamente no meio rural.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 3, vol. 3, 1956, p. 64 – 89.
21	Centros sociais de comunidade.	Diamantina Costa Conceição	RCNER, n. 3, vol. 3, 1956, p. 139 – 143.
22	Atividades, em especial, de cada Estado.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 23 – 25.
23	No Estado da Bahia.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 26 – 35.
24	Um relatório técnico trimestral de Missão rural da CNER no Estado da Bahia.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 36 – 54.

25	Plano de conjunto, para a recuperação econômica e social dos Vales do Apodí e Açú.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 55 – 60.
26	Flagrantes das atividades em geral da CNER nos Estados.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 61 - 70.
27	Um interessante programa da missão rural da região do Agreste – Rio Grande do Norte.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 71 - 75.
28	A sociedade agrícola de Colônia.	Otávio Tavares Vieira	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 76 - 79.
29	Orientação técnica dos trabalhos em geral e apreciação da documentação enviada.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 80 - 81.
30	A missão rural e a escola primária.	Dr. Luiz Rogério de Souza	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 89 – 92.
31	Os agricultores e a missão rural num de seus aspectos da aplicação das técnicas de extensão.	Ney Brandão	RCNER, n. 4, vol. 3, 1956, p. 134 – 137.
32	As missões rurais e outros centros sociais da comunidade.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 5, vol. 4, 1957, p. 11 - 29.
33	Repercussão dos trabalhos da CNER.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 5, vol. 4, 1957, p. 46 – 52.
34	As hortas escolares e as missões rurais.	Ney Brandão	RCNER, n. 5, vol. 4, 1957, p. 56 – 63.
35	Orçamento da CNER para 1958.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 6, v. 5, 1958, p. 9.
36	1º Seminário de técnicos de missões rurais da CNER.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 6, v. 5, 1958, p. 10 – 47.
37	Reunião de executores da CNER de 10 A 14-3-58.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 6, v. 5, 1958, p. 48 – 72.
38	As missões rurais da CNER em 1957.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 6, v. 5, 1958, p. 89 – 94.
39	Atividades áudios-visuais: Centro de Educação áudio-visual em Taquara.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 6, v. 5, 1958, p. 95 – 94.

40	Semana ruralista de Santo Amaro – Bahia de 19 a 26-158.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 6, v. 5, 1958, p. 145 – 156.
41	A “campanha das árvores” em 1958.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 8 – 29.
42	A formação da mentalidade popular para o reflorestamento nas programações das missões rurais da CNER.	Colombo Etienne Arreguy	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 30 – 37.
43	Missões rurais e centros sociais de comunidade.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 76 – 86.
44	Viagens de visita, supervisão, orientação e estudos.	Colombo Etienne Arreguy	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 76 – 86
45	Representação da CNER a congressos, seminários, etc.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 93 – 98.
46	As missões rurais e seus programas de habitação rural.	Diamantina Costa Conceição	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 112 – 127.
47	Discurso pronunciado pelo prof. Floriano Mendonça, catedrático da escola agrônômica da Bahia. Em nome da comunidade de cruz das almas, por ocasião do encerramento do III curso de treinamento de professores rurais.	Floriano Mendonça	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 139 – 143.
48	Campanha de canteiros domésticos.	Ney Brandão	RCNER, n. 7, v. 5, 1958, p. 149 – 152.
49	1952 - Campanha Nacional de Educação Rural.	Simões Filho	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 25 – 58.
50	1953 – Realização da 1ª Reunião de Executores	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 59 – 84.
52	1954 – Curso de Treinamento de Educadores de Base	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 85 – 98.
53	1955 – Sistematização e consolidação da Doutrina dos Trabalhos da CNER.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 99 – 120.
54	1956 – Desliga-se a CNER do D.N.E.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 121 – 157.

55	1957 – Os centros sociais de comunidade.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 159 – 182.
56	1958 – O treinamento na CNER em 1958.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 183 – 224.
57	1959 – O 3º centro regional áudio-visual (Bahia).	Fonte edição da revista	RCNER, n. 8, v. 6, 1959, p. 225 – 312.
58	Programas globalizados de cultura geral e dos conhecimentos sobre desenvolvimento comunitário, moral, civismo, etc. Ministrados no centro, através dos projetos, de palestras, de debates, etc.	Fonte edição da revista	RCNER, n. 9, v. 6/7, 1960, p. 75 – 122.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, a partir das RCNER.

Na tabela acima, apontamos as publicações relacionadas à temática nas edições da RCNER. Analisamos que muitas foram as atividades realizadas pelas missões rurais brasileiras em todo o Brasil nos anos em estudo. Nesta investigação, contudo, deteremos nossas análises em quatro volumes: vol. 1 (1954), vol. 2 (1955), vol. 4 (1956) e, vol. 6 (1958) e no estudo do clube de mães e nas atividades habitacionais rurais.

### **Missões Rurais no Brasil: uma ação planejada e organizada**

As missões rurais brasileiras foram descritas como uma “[...] ação planejada e organizada de um grupo de técnicos que têm por objetivo levantar o nível da comunidade onde operam lançando mão, exclusivamente, de técnicas educacionais [...]”. (RIOS, 1955, p. 140).

No primeiro texto publicado, na RCNER 1, há uma análise do processo de dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico nos municípios brasileiros, abordando problemas relacionados aos homens e ao meio no qual vivem, bem como, a educação de base e a função da educação rural. Há ainda descrição das finalidades, objetivos, meios de atuação, localização das missões e dos centros nos quais seriam desenvolvidas as atividades. Esse primeiro texto situa o leitor sobre o que foi a CNER e como se desenvolveu no meio rural. (CONCEIÇÃO, 1954).

As missões rurais foram descritas como atividades que promoviam com “[...] uma verdadeira penetração educativa nas zonas onde se instalaram [...]”. (CONCEIÇÃO, 1954, p. 14). Essa pretensa “penetração” referia-se aos

curso de treinamento promovidos extensivamente pelos técnicos de equipe<sup>6</sup> de cada missão rural, cujas ações eram desenvolvidas em módulos, principalmente nas denominadas semanas agrícolas.

Quanto a forma de organização das missões, esclarecemos que nos estudos e pesquisas procedidos era realizado “[...] um levantamento prévio nas áreas rurais antes da instalação [...]”. (BARREIRO, 2010, p. 49). Em relação à equipe de treinamento, essa equipe era encarregada da “[...] formação do pessoal técnico e pela organização dos cursos de educação para professores e líderes locais [...]”. (BARREIRO, 2010, p. 49). Cabia aos responsáveis pela divulgação “[...] elaborar e divulgar as informações, promover difusão educativa e preparar o material sobre educação de base [...]”. (BARREIRO, 2010, p. 50).

Em relação às missões rurais, objeto de análise, elas eram responsáveis por “[...] levantar o nível da comunidade onde operavam, lançando mão, exclusivamente, de técnicas educacionais [...]”. (RIOS, 1955, p. 140).

Assim, como forma de alcançar seu objetivo principal de modificar a forma de ser da comunidade, as principais atividades eram desenvolvidas em congressos, conferências, seminários, campanhas educativas, entre outros e contava com diferentes tipos de missões, que além das rurais, estendiam-se inclusive para as “[...] missões fluviais, litorâneas e urbanas [...]”. (RIOS 1955, p. 140).

No Brasil, as missões rurais surgiram espelhadas no modelo mexicano e desenvolviam atividades educativas no meio rural e recomendavam reformas no âmbito das políticas educacionais, propondo que fossem instituídas “[...] medidas de desenvolvimento da educação rural e melhorias das instalações escolares rurais para que as famílias permanecessem no campo [...]”. (FERREIRA, LIMA, 2020, p. 953).

Destacamos que, conforme o avanço do desenvolvimento das escolas nas zonas urbanas, as discussões da educação rural ficavam cada vez mais intensas, entretanto, diferentemente das escolas urbanas, políticas públicas e programas relacionados à educação rural não avançavam, a justificativa era de que “[...] não se poderia admitir a fórmula simplista de que a escola elementar pudesse “fixar o homem no campo”, desde que ensinasse, ou se pretendesse ensinar às crianças, rudimentares técnicas agrícolas e de defesa da saúde [...]”. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 78).

Contudo, o que caracterizava uma missão rural não era “[...] o grupo

---

6 À frente de cada missão havia uma equipe técnica, comumente composta por médicos, agrônomos, assistentes sociais, enfermeiras, técnicos de recreação, agentes de economia doméstica e motoristas, preparados e titulados nos cursos de Treinamentos de Educadores de Base da CNER. Quatro técnicos eram considerados indispensáveis e, portanto, as colunas mestras da missão: médico, agrônomo, assistente social e educador. (RIOS, 1955).

de técnicos, mas a ação programada e concentrada [...]” (RIOS, 1955, p. 140). Ou seja, não era a quantidade de pessoas que iria definir o sucesso da missão, mas o planejamento, a seriedade e o comprometimento com o desenvolvimento das diversas ações extensionistas que eram realizadas nas missões rurais.

As Missões Rurais ocorriam em diversas localidades situadas em diferentes regiões brasileiras. Desde a RCNER de nº. 1, essas frentes de trabalho foram descritas, como expomos a seguir.

**Tabela 2** – Missões Rurais existentes nos Estados brasileiros, no ano de 1954.

Quant.	Localidade	Região	Comunidade
1	Palmeira dos índios (estado de Alagoas)	Nordeste	Cacimbinhas, Colônia, Igaci, Canafistula e Palmeira de Fora.
2	Cruz das Almas (estado da Bahia)		Araça, Santa Terezinha, Sapucaia, Páu Mulatinho, Taboleiro de Vitória, Aldeia, Chapada, Poções, Cadete Três Bocas, Tuá, Velame, Bebe água, Taperá e Embira.
3	Feira de Santana (estado da Bahia)		Pé de Serra, Sobradinho, Boa Vista, Gameleira, Olhos Dágua, Maria Quitéria, Matinhos e Pacatá.
4	Serrinha (estado da Bahia)		Retiro, Chapada, Bela Vista e Tanque Grande.
5	Jequié, Ipiaú, Barreiros, Angical, Seabra, Senhor do Bonfim. (estado da Bahia)		Em instalação
6	Itapagé e Baturité (estado do Ceará)		Santa Luzia, Cruz, Soledade, Itapagé, Uruburetama, Pacoti, Guaramiranga, Apuiarés e Itapipoca.
7	Sobral (estado do Ceará)		Monte Castelo, Pedrinha, Cidáo, Coração de Jesus, Patrocínio, Estação, Fortaleza e Saúde.
8	Bacabal (estado do Maranhão)		Não informado
9	Nisia Floresta (estado do Rio Grande do Norte)		Pirangi e Alcaçuz.

10	Varginha (estado de Minas Gerais)	Sudeste	Anta, Vargem Grande, Mata da Onça, Remanso, Bela Vista e Pedra Negra.
11	Januária (estado de Minas Gerais)		Brejo do Amparo, Bela Vista, Levinópolis São José do Patrocínio.
12	São João Del-Rei (estado de Minas Gerais)		Em instalação
13	Paraíba do Sul (estado do Rio de Janeiro)		Inconfidência, Queima-Sangue, Cavarú e Werneck.
14	São José do Rio Preto (estado do Rio de Janeiro)		Santa Cruz, Valverde, Boa Vista, Contendas, Jaguará, Córrego Sujo, Tristão Câmara, Posu e Parada Moreli.
15	Pinhal (estado de São Paulo)		Jaguaribe, Santa Luzia, Fazenda da Glória, Parque Municipal, Santa Maria e Areia Branca.
16	Biriguí (estado de São Paulo)	Zona Rural do Município.	
17	Osório (estado do Rio Grande do Sul)	Sul	Morro Azul, Maquiné, Costa, Aguapé, Encruzilhada e Marquês de Herval.
18	Alegrete (estado do Rio Grande do Sul)		Encruzilhada, Vasco Alves, Pinheiros e Passo Novo.
19	Torres, Santo Antônio, Gravataí e Viamão (estado do Rio Grande do Sul)		Em instalação

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir das RCNER (1954).

Analisando os dados apontados acima é perceptível que as ações empreendidas pelas missões rurais brasileiras se concentravam principalmente nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul do país. Haviam registros no vol. 6 (1958)<sup>7</sup>

7 Na previsão orçamentária da CNER para o ano de 1958, a Câmara Federal e o Senado Federal orçaram para a realização dos trabalhos da CNER daquele ano, especificamente para as regiões Centro Oeste: a importância de Cr\$ 8000.000,00 para o estado de Mato Grosso; e, Cr\$ 1.1000,00 para o estado de Goiás. Para a região Norte, especificamente ao estado de Rondônia, foi destinada a quantia de Cr\$ 3000.000,00. (ARREGUY, 1958).

da RCNER acerca de dados relativos ao orçamento da CNER para aquele ano, no qual constava distribuição de valores para as regiões Norte e Centro-Oeste, entretanto, são poucos os relatos dos missionários para essas regiões do Brasil.

Em relação à ausência de ações das missões rurais nas regiões Norte e Centro-Oeste, podemos elencar como uma das causas, a possível dotação de recursos da CNER a outras regiões mais desenvolvidas e de interesse da gestão da campanha e/ou interesse por regiões mais acessíveis ou mesmo de origem daqueles/daquelas que geriam os recursos financeiros.

Outra informação se destaca no quadro acima: as localidades nas quais as missões rurais atuavam eram regiões que apresentavam um quantitativo significativo de comunidades que concentravam inúmeras propriedades rurais, nas quais seria possível a modificação ou introdução de novos costumes, e novas técnicas de agricultura entre a população que ali residia. Nesse sentido, era preciso: “[...] escolher zonas em que o número de pequenos proprietários seja considerável, para assegurar a permanência dos valores a ser introduzidos [...]”. (LIMA, 1954, v. 1, p. 31-32).

O critério de escolha para o desenvolvimento das ações educativas desenvolvidas nas localidades escolhidas tinha como principal intuito promover mudanças na vida da população rural. Para isso, as tarefas das missões visavam “[...] despertar e valorizar e mobilizar e dinamizar a imensa riqueza econômica e humana do interior do Brasil. Sem dinamizar o Homem não será possível criar e multiplicar a riqueza [...]” (ARREGUY, 1955, p. 13).

No excerto acima, é visível a preocupação com a alteração dos hábitos de vida da população rural, desconsiderando claramente os modos de vida e a tradição da comunidade rural que ali se encontrava, taxada como “atrasada”. Nessa perspectiva, Ferreira (2014) expôs que o Estado cada vez mais solidificava as funções de modernização da sociedade, visando acelerar o desenvolvimento, a partir da ampliação do planejamento, administração e controle do meio rural em prol do objetivo fim de garantir a acumulação e expansão do capital principalmente na ocupação de extensas áreas agrícolas com a finalidade explícita de aumento da produção.

Nesse entendimento de acumulação e expansão do capital, sob a justificativa do governo de garantia da marcha para a industrialização, as missões empreendiam múltiplas ações, dentre as quais destacamos o “Clube de Mães” e atividades nas áreas habitacionais, visando entender um pouco mais de como essas práticas eram desenvolvidas.

## **Ações Missionárias no Meio Rural: interferir para modificar**

No contexto brasileiro, as missões rurais abriam clubes e propagaram conhecimentos entre a população rurícola com vistas a manter ou a modificar hábitos para o desenvolvimento do meio rural. Esses clubes desenvolviam e implementavam ações como: Pelotões de Saúde, Campanha da Boa Alimentação, Clubes Agrícolas, Círculo de Pais e Mestres, Centros de Líderes Rurais, Centros Sociais, Clubes de Mães, Semanas Ruralistas, entre outras. (RCNER, 1958).

Essas atividades, como a Semana Ruralista, por exemplo, tinham “[...] o propósito de atender aos problemas da agricultura com suas complexas repercussões de ordem social, econômica, sanitária, educacional sôbre a vida das populações rurais brasileiras [...]”. (ARREGUY, 1958, p. 145).

Nas semanas ruralistas era incentivado a criação de clubes, entre eles, o clube de mães, que era proposto para ser efetivado nas escolas, nas comunidades rurais, com finalidade de criar uma consciência materna, com o intuito de “[...] Educação para a Maternidade, através dos programas de atividades práticas. Sob o nome de “Clubes de Mães”, “de Mãezinhas”, de “Noivas” [...]”. (RAMOS, 1955, p. 123). Além de estimular a consciência materna, os Clubes de Mães compreendiam outras finalidades como as mães replicarem os conhecimentos apreendidos às mães que podiam ir ao Clube, bem como influenciar a modificação de hábitos que determinavam mortes de crianças menores de 1 ano. (RAMOS, 1955).

Por trás da finalidade de educar, havia, contudo, o claro desígnio de influenciar a comunidade, a exemplo, no plano desenvolvido pela equipe de Missão Rural de Cruz das Almas, Bahia, em uma das reuniões mensais com as moças e mulheres da comunidade, foi observado que “[...] os educadores de base têm sabido explorar também em benefício da Educação para a Maternidade, os sentimentos estéticos da nossa gente.” (RAMOS, 1955, p. 124).

No clube de mães, capitaneados por professoras rurais, participavam jovens mulheres e senhoras da comunidade como pode ser visualizado a seguir.

**Figura 1-** Reuniões mensais das professoras com a equipe de missão rural.



**Fonte:** CNER de 1955.

Analisando a figura acima, é possível visualizar algumas professoras com a equipe da missão rural desenvolvida no clube de mães do Vale do Apodi, estado do Rio Grande do Norte. Ao final de uma atividade avaliativa naquela missão rural, uma das participantes descreveu “[...] a tesoura já está aí; Quêdê o álcool, vá buscar; não se corta mais umbigo com tesoura sem queimar. [...]”. (RAMOS, 1955, p. 124).

Como podemos ver, a despeito das análises críticas que fazemos, compreendemos que algumas práticas extensionistas desenvolvidas nas missões rurais contribuíram para disseminar práticas sanitárias, de prevenção e cuidado com saúde, ou seja, contribuíram para a formação de *práticas* populares de *saúde* mais adequadas no cuidado com as crianças e outros integrantes da comunidade e contribuíram, como já citado acima por uma das participantes do curso, para a compreensão de utilização de equipamentos higienizados no corte de umbigos, como a *tesoura*.

Outro exemplo dessas ações, foram incentivar o cuidado com as instalações rurais, estabelecidas como uma das diretrizes da CNER e como forma de atribuir à população rural a responsabilidade pelos desafios e políticas de

saúde pública, às quais o governo brasileiro não atendia, a exemplo, a doença de Chagas que ainda hoje acomete significativa parte da população brasileira<sup>8</sup>.

Casas de pau a pique, trincadas em seu barreado, descascadas deste muitas vezes, ostentando orifícios que se aprofundam através do ripamento e aí, escuros, úmidos, dão agasalho propício, a insetos e (quantas vezes!) a transmissores de moléstia, como temos visto, por exemplo, com “barbeiro”, transmissor da moléstia de Chagas. Telhados de palhas e chão de terra batido. Insuficiência de janelas ou ausência total das mesmas, etc. (CONCEIÇÃO, 1958, p. 116).

Esse relato, como outros registrados nas revistas publicadas pela CNER, de fato, confirmam a realidade de algumas habitações. Entretanto, é importante frisar que havia claro interesse em modificar as estruturas e costumes, atendendo ao “[...] sentido real das missões: a Organização das Comunidades”. (RCNER, 1958, p. 31).

Era consenso entre a equipe que compunha uma missão rural que antes de iniciar suas atividades, a equipe responsável pela missão rural a ser empreendida se reunia e estudava com a comunidade, clubes e centros de treinamento, como seria o desenvolvimento dos trabalhos e como se daria a cooperação com a comunidade, com o propósito de estabelecer trabalhos em sistema de mutirão, no qual a população trabalhava junto aos técnicos da CNER, e ao terminar uma habitação, os próprios habitantes da comunidade atendida poderiam iniciar outra construção e auxiliar outras pessoas que ali viviam.

Para a construção de casas populares, os técnicos da CNER orientavam a utilização de materiais comuns na comunidade atendida, tais como: barro, madeira, areia, pedras, cascalhos, palhas entre outros, que os rurícolas já utilizavam para fazer tijolos e telhas.

Além disso, era difundido que o Banco do Brasil contava com uma carteira de empréstimos para construções e “[...] empresta verba para essa finalidade, pagamento suave a longo prazo.” (RCNER, 1958, p. 23). Contudo, para melhoria da habitação e mudanças de costumes e hábitos, o trabalho missionário teria que atuar em muitas frentes com diversas finalidades, como transcrevemos a seguir.

---

8 Entre 2010 a 2019, foram registrados casos confirmados de doença de Chagas aguda na maioria dos estados brasileiros. Entretanto, a maior distribuição, cerca de 84%, concentra-se na região Norte. O estado do Pará é responsável por 71% dos casos. (DOENÇA ..., 2022).

a) – Despertar a mentalidade do povo para a melhor apresentação, disposição e conforto do lar; b) – Campanha nesse sentido, motivando o aumento de cômodos, aberturas de janelas, caiação; c) – Melhoria progressiva da comunidade. Visita à zona urbana para comparação, despertamento, etc.; d) – Pesquisas e palestras educativas, mostrando o perigo da habitação anti-higiênica como <<Habitat>> principal de chupão (barbeiro); e) – Palestras informais e domésticas, mostrando aos rurícolas as possibilidades de um melhoramento de habitação nos dias vagos ou de folgas, com a cooperação de todos de casa; f) – Estimulando e elogiando o bom gosto da habitação, a fim de despertar o interesse do dono em melhorá-la. (ARREGUY, 1958, p. 23).

Há que se considerar, portanto, que havia um projeto em curso para civilizar e modificar costumes da população segundo os valores urbanos, como apontado por (FERREIRA, 2018).

Essa proposição em curso de modificação da cultura do camponês sob a ótica urbana ocorria debaixo de uma clara contradição, pois utilizavam materiais já existentes e comuns ao cotidiano da própria população rural e “[...] se essa linha de pensamento tivesse sido mais bem considerada, a população do campo teria, efetivamente, o espaço de participação ampliado para determinar suas próprias mudanças, dentro da lógica dessa cultura [...]”. (BARREIRO, 2010, p. 108).

No decorrer das análises das RCNERS podemos inferir que, a partir de relatórios constantes, que a missão rural foi a principal ação para promover modificações no meio rural, uma vez que inúmeras eram as atividades nessas missões, incluindo a realização contínua de eventos, encontros, as denominadas atividades de semanas rurais, de modo a promover a persuasão “[...] de que a permanência das famílias no campo e a adesão a determinadas ações, como o consumo principalmente de insumos agrícolas e de crédito agrícola, a mudança de comportamentos, seria benéfico às suas comunidades [...]”. (FERREIRA, 2018, p. 118).

Visando maior alcance das ações propostas pelas missões rurais, entre os habitantes da comunidade era escolhido os líderes da família, da igreja, da escola, do município, porque eles seriam agentes multiplicadores das ações iniciais empreendidas pelas missões, nas quais o “[...] líder é a vontade de progredir, característico que, de ponto, o faz ressaltar da massa inerte a rotineira dos seus concidadãos. E, mais, a capacidade de transmitir, de inculcar nos demais, novas técnicas de trabalho e novas atitudes [...]”. (RIOS, 1955, p. 141).

Analisando o excerto acima, constatamos que ficam claras as intenções de modificação do meio capitaneadas pela CNER. Consistiu ainda uma

estratégia utilizada pela CNER para atingir o maior número possível de comunidades rurais no país, despendendo o mínimo de recursos possíveis, tanto financeiro como de mão de obra também, o que coaduna com a concepção de que se tratava de “[...] retirar do Estado a responsabilidade com as melhorias necessárias ao meio rural, de levar à própria comunidade responsabilizar pelo estabelecimento de serviços sociais, tais como o [...] o melhoramento das condições das moradias [...]”. (FERREIRA, 2018, p. 125).

Outro apontamento que levantamos é que o trabalho com líderes comunitários garantiria maior proximidade, adesão das comunidades aos planos propostos pela CNER, pois esses líderes contavam com o apoio dos habitantes locais. Havia claro entendimento de que esses líderes possuíam autoridade de convencimento junto aos rurícolas e a CNER, por meio de líderes asseguraria a aceitação das atividades que propunha, portanto, essa pretensa “[...] formação dos líderes, o seu aperfeiçoamento, a sua seleção, são objetivos primordiais da missão [...]”. (RIOS 1955, p. 141).

Para a realização desses trabalhos, as equipes missionárias rurais usufruíam de equipamentos específicos e praticamente desconhecidos entre para o bom desenvolvimento do ofício, disponibilizados pelo Ministério da Educação tais, como: 1 gerador, 1 projetor de cinema, 1 projetor fixo, 1 alto-falante, 1 microfone, 1 pick-up e 1 gravador. Esses equipamentos tornavam mais dinâmicas as apresentações, eram inovadores e a população ocorria em grande número para conhecer as novidades. (RIOS, 1955, p. 143).

Com esses equipamentos em mão, as missões rurais tinham início e se davam em três fases de desenvolvimento: I) Estudo e diagnóstico da região onde a missão vai atuar; II) Planejamento dos trabalhos; IV) Atuação total e simultânea dos técnicos. (RIOS, 1955).

Ressaltamos que após o estudo e o planejamento realizado nas fases um e dois, em seguida, considerando a atuação simultânea começava “[...] com a abordagem das áreas escolhidas, na qual lançam mão, em grande escala, das técnicas de recreação e que termina pela formação dos líderes locais. (RIOS, 1955, p. 143-144).

Ou seja, as equipes das missões rurais a serem empreendidas realizavam um estudo da comunidade, planejavam seus trabalhos conforme as intencionalidades junto à população, aplicavam técnicas junto a líderes locais para estreitar laços com a comunidade visando a adesão dos camponeses ao que propunham. Os líderes por sua vez, ensinavam e praticavam as técnicas apreendidas aos cidadãos, transformando a realidade rural e conseguindo junto aos rurícolas a credibilidade para as ações propostas pela CNER.

## **Do Solo até o Espírito: tudo tem de ser pesquisado e compreendido**

Para explicitar a dinâmica de ações realizadas pelas missões, é importante frisar a compreensão de que por trás das atividades propostas havia claro intuito de modificação das comunidades.

No volume 1 (1954) da RCNER, Conceição (1954) apresentou as localidades nas quais seriam desenvolvidas as missões rurais, deixando subentendido que a primeira missão rural foi empreendida no município de Palmeira dos Índios, no estado do Alagoas, desenvolvendo atividades nos clubes agrícolas, nos clubes femininos, nos centros sociais rurais da comunidade, nas semanas de estudos, entre outros. (RCNER, 1954)

Dessa forma, a missão rural de Palmeira dos Índios desenvolveu atividades no âmbito educativo, a saber: clubes agrícolas, destinados às crianças, adolescentes e adultos, com demonstrações das práticas racionais da agricultura, lavouras demonstrativas, pomares demonstrativos, clubes de lavradores, caixas de socorros de urgência, centros de enfermagem, cursos de puericultura, pelotões de saúde, cursos de Educação Social, entre outras atividades. (CONCEIÇÃO, 1954). As atividades desses clubes envolviam crianças, adolescentes e adultos. Essa primeira missão rural serviu de modelo para as demais missões rurais daquela região que se seguiram no decorrer dos anos seguintes.

A missão rural deveria ser efetuada, em cada comunidade, por uma equipe responsável por investigar as condições de vida locais. Esse levantamento, se dava muitas vezes por meio de práticas como eventos, reuniões e diálogos, com o objetivo de apreender, de uma forma mais ampla possível todos os aspectos e características da comunidade, pois, “[...] do solo até o espírito, tudo tem de ser pesquisado e compreendido [...]”. (ROGÉRIO, 1954, p. 49).

Como podemos comprovar, a partir do excerto acima, havia o interesse explícito nas atividades educativas desenvolvidas nas missões rurais de compor um diagnóstico tanto das culturas dos camponeses quanto do próprio território e de suas potencialidades. Com essa intenção de conhecer e intervir, a missão rural investigava as condições de saúde e sanitárias, educação, agropecuária e artesanato, entre outras.

Na tabela a seguir, destacamos atividades que foram desenvolvidas no estado da Bahia.

**Tabela 3** - Trabalhos Desenvolvidos pelas Missões, no Distrito na Bahia, ano 1956.

	<b>Município</b>	<b>Trabalhos Desenvolvidos</b>
1	Distrito de Estiva	Clube de Homens, Construção da sede do Centro Social, Palestras Educativas, Construção de 4 fossas sanitárias, Desenvolvimento das Hortas domésticas, Incentivo à Cultura Fumageira, Trabalhos em Sisal, Fabrico de Sacolas, Bibliotecas para o Clube dos Homens, Excursões Coletivas para ir a outras Comunidades.
2	Distrito de Terreirinho	Construção da sede do Centro Social, Festa Junina, Clube Infantil Feminino, Campanha de aquisição de Curativos, Plantio, Hortas Domésticas e Comerciais, Confecção de Sapatos, Bolsas em sisal, Modelagem em Gesso, Recreação Infantil.
3	Distrito de Passagem Velha	Construção da Sede, Pequenos leilões, Festinhas, Palestras sobre as datas Cívicas, Palestras sobre a importância das árvores, Clube de Homens Campanha de aquisição de materiais de Curativos, Curso às "Curiosas", Palestras sobre Hidrofobia, Clube de Moças "curso sobre a formação de noivas", Histórias Educativas para as Crianças, Praticas de Enfermagem, Incentivo a alimentação saudável, Clube de Mães, Hortas Domésticas e Caseiras.
4	Distrito de Varzinha	Clube de Mães, Clube de Moças, Clube Infantil, Clube de Homens, Palestras sobre o valor das verduras na confecção dos alimentos, Palestra sobre Responsabilidades do matrimônio, Técnicas de Injeção Intramuscular, Incentivo a Alimentação Saudável, iniciou-se um pequeno Ambulatório, Prática de Aradura, Incentivo as Culturas, Confecção de quadrinhos de gesso, Sapatinhos com retalho de fazenda, Formação de Pomares, Palestras sobre Hidrofobia.
5	Distrito de Igaba	Clube de Mães e Homens, Reuniões da Comunidade, Palestra sobre a Independência, Desfile Cívico, Plantação de Acácia, Palestra sobre o significado da Bandeira Nacional, Realização de Teatros, Construção da Sede própria do Centro Social Rural, Palestras na área da saúde, Realização de palestras sobre os mais variados assuntos de interesse da comunidade, Hortas Domésticas e Comerciais, Confecção de utensílios domésticos, uma Pequena Farmácia.

**Fonte:** Elaborada pelas autoras (RCNER, 1956).

As atividades eram programadas para serem desenvolvidas em um trimestre. Como destacado e a partir da análise das fontes, comprovamos que as missões rurais não atuavam apenas no âmbito educacional, mas em todas as atividades comuns a uma comunidade rural, o que confirma que as intenções iam além de alfabetizar a população campestre, mas também visava instituir novos hábitos nas comunidades rurais, alterando costumes, tradições, enfim, alterando modos de ser e de viver.

Nessa perspectiva pensava-se na “[...] recuperação total do homem do campo, instituindo mudanças culturais no âmbito da higiene pessoal e coletiva, das habilidades domésticas (preparando comidas, cuidando das crianças e enfermos), e adotando medidas sanitárias [...]” (RAMOS 2017, p. 47 – 48).

A partir do exposto acima, e de outros muitos relatos constantes nas publicações da RCNER, a exemplo, “[...] entusiasmo e esperança em um Brasil melhor no futuro, é a impressão que tivemos ante o trabalho magnífico da missão rural em nosso Município. [...]”. (ARREGUY, 1956, p. 53).

Evidenciamos que as missões rurais alcançaram seu intento: rurícolas foram facilmente cooptados para assumirem a responsabilidade pela melhoria de suas comunidades além de aderirem a outros propósitos não tão claros que as atividades que ocorriam nas semanas rurais almejavam.

## **Alguns Apontamentos a Título de Conclusão**

Ao abordarmos a história da educação rural tivemos em conta os princípios da nova história, em seu sentido mais amplo, dado que o movimento dos *Annales* tornou possível abordar temas, que antes de sua existência, não eram objeto de estudo. A partir de então novas formas de abordagem permitiram examinar os acontecimentos sob uma perspectiva de construção cultural, sujeita a variações tanto no tempo quanto no espaço, isto é, neste texto nossa concepção é a de que a realidade é social ou culturalmente constituída.

De fato, foi principalmente no âmbito social e cultural que as missões rurais atuaram, a partir do desenvolvimento de ações educativas planejadas e organizadas com o objetivo de alterar o modo de ser e de viver campestres. As RCNER, revistas publicadas pela Campanha Nacional de Educação Rural, trouxeram em suas páginas uma multiplicidade de documentos escritos e artigos que abordaram as ações desenvolvidas pelas missões rurais, como a promoção de semanas ruralistas, congressos, conferências, seminários, campanhas educativas, promovidas em diferentes áreas e localidades rurais, ou mesmo em comunidades litorâneas e urbanas, o que nos aproximou ainda mais do

rompimento com outros paradigmas tradicionais de análise,

As missões rurais procuraram atuar em regiões nas quais houvesse um quantitativo significativo de comunidades que concentravam inúmeras pequenas propriedades rurais, visando maior alcance de suas atividades para a adoção de novos costumes e de técnicas de produção agrícola.

Considerando as ações desenvolvidas pelos clubes de mães, evidenciamos que os programas e atividades práticas tiveram como objetivo a criação de uma consciência materna entre as moças e mulheres da comunidade, e contribuíram ainda para divulgar práticas sanitárias, de prevenção e cuidado com saúde considerados mais adequados no cuidado das crianças, dos lares rurais e de outros integrantes da família e da comunidade.

No que condiz as ações empreendidas no campo habitacional, as missões rurais trataram de responsabilizar a população rural pelos desafios de cuidados com a saúde da população campesina, políticas públicas de saúde que o governo brasileiro não conseguia ou não se preocupava em atender.

De igual forma, as atividades habitacionais convergiram para atribuir à população rurícola a responsabilidade pela melhoria de suas habitações e de mudanças de construções comunitárias ou mesmo das poucas escolas existentes no meio rural, trabalho que era realizado muitas vezes em sistema de mutirão, utilizando recursos da própria localidade.

A missioneira ou missioneiro atuava em várias frentes com diversas finalidades, a exemplo, a intenção de despertar a mentalidade rurícola para melhorias dos lares e de outras construções rurais. Estimulando que se se criasse uma mentalidade similar às de áreas urbanas, as missões rurais promoviam visitas às cidades para “despertar” e incentivar o consumo, realizavam palestras para demonstrar as vantagens de se ter uma habitação mais próxima às daquelas que eram comuns no meio urbano brasileiro.

As missões rurais tinham ainda o interesse explícito de compor um diagnóstico tanto das culturas dos campesinos quanto do próprio meio rural e de suas potencialidades de exploração pelo capitalismo que avançava em solo brasileiro.

Podemos afirmar, portanto, que o objetivo principal das missões rurais desenvolvidas pela CNER era a alteração dos hábitos de vida da população rural, dos modos de ser e de viver, enfim das tradições que eram comuns às comunidades rurais brasileiras, descritas como “atrasadas”, principalmente estimulando a ocupação de extensas áreas para finalidades agrícolas e de expansão do capitalismo.

## Referências

ARREGUY, Colombo Etienne. (Org.). *Sistematização do trabalho da C.N.E.R e planejamento de suas atividades para 1955*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 2 n. 2, 1955.

ARREGUY, Colombo Etienne. (Org.). *Um relatório técnico trimestral de Missão rural da CNER no estado da Bahia*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 3 n. 4, 1956.

ARREGUY, Colombo Etienne. (Org.). *Semana Ruralista de Santo Amaro – Bahia de 19 a 26-1-58*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 5 n. 6, 1958.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BLOC, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. *A escrita da História: novas perspectivas*. Peter Burke (org.); trad. Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CONCEIÇÃO, Diamantina Costa. *As missões rurais e seus programas de habitação rural*. Revista Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 5 n. 7, 1958.

CONCEIÇÃO, Diamantina Costa. *Qual o melhor processo para a dinamização e o desenvolvimento cultural e econômico dos municípios Brasileiros*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 1 n. 1, 1954.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”*: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). *Anuario Mexicano De Historia De La Educación*, 1(1), 115-132, 2018. Disponível em <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/248/311>. Acesso em 03 fev. 2021.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Economia Doméstica: ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro*. Jundiá: Paco Editorial. 2014.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos; LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *Uma formação intelectual e social conveniente [...]*: formação de professores rurais (Brasil, 1942-1963). *Cadernos de História da Educação*, v. 19, n. 3, p. 942-960,

set./dez. 2020. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/56867>.

LE GOFF, Jacques. *História de Memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Miguel Alves de. *O problema da escolha de áreas de trabalho na Campanha Nacional de Educação Rural*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 1 n. 1, 1954.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação*. Organização: Ruy Lourenço Filho. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

DOENÇA de Chagas. Governo Federal, *Ministério da Saúde*, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z-1/d/doenca-de-chagas>. Acesso em: 30 mar. 2022.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Tradução de Guilherme João de Freitas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

RAMOS, Nehyta Martins. *A missão rural educando a mulher rural para a maternidade*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 2 n. 2, 1955.

RAMOS, Eliene Rodrigues. *Campanha Nacional de Educação Rural – CNER: As Missões Rurais na Bahia e uma nova perspectiva de educação rural (1952 – 1963)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RCNER. *1º Seminário de Técnicos de Missões Rurais da CNER*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 5, n. 6, 1958.

RIOS, José Arthur. *Educação de base e missão rural*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 2 n. 2, 1955.

ROGÉRIO, Luiz. *A missão rural, fator de recuperação do homem no interior*. Revista da Campanha Nacional de Educação Rural. Distrito Federal, Ministério da Educação e Cultura, V. 1, n. 1, 1954.

## A PRESENÇA DA COMUNIDADE NAS DECISÕES ESCOLARES COMO UMA NOVA CULTURA DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

### THE PRESENCE OF THE COMMUNITY IN THE SCHOOL DECISIONS AS A NEW CULTURE OF SCHOOL ORGANIZATION

### LA PRESENCIA DE LA COMUNIDAD EN LAS DECISIONES ESCOLARES COMO UNA NUEVA CULTURA DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**Maria Aparecida Albuquerque Santos<sup>1</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-9799-9281>

**Doriele Silva de Andrade Costa Duvernoy<sup>2</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-6984-4012>

**RESUMO:** Este artigo teve como objetivo problematizar os limites e possibilidades da gestão democrática, a partir da criação de uma Associação de Pais e Mestres (APM), analisando sua autonomia, participação, transparência e pluralismo, durante o planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas, assim como as decisões tomadas em conjunto com os órgãos colegiados. A metodologia contempla abordagem qualitativa, orientada pela pesquisa-ação. Acredita-se que essa pesquisa conseguiu despertar nos sujeitos o interesse na participação das ações da escola, ampliando sua atuação. O produto final foi a elaboração do Estatuto da APM Escola Monsenhor João Rodrigues de Carvalho. Deste modo, essa pesquisa pode ser relevante para que outras instituições tornem suas práticas mais democráticas, por meio da atuação da comunidade, dentro do espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** gestão democrática, participação, associação de pais e mestres.

**ABSTRACT:** This article aimed at problematizing the limits and possibilities of democratic management, from the creation of a Parent-Teacher Association (PTA), analyzing its autonomy, participation, transparency, and pluralism, during the planning, execution, and evaluation of the activities developed, as well as the decisions taken together with the collegiate bodies. Its methodology had a qualitative approach, guided by the research-action. It is believed that this research managed to raise in

---

1 Mestre em Educação pelo PPGE-UPE. Gestora escolar/ Secretária de Educação e Esportes de Pernambuco. Escada – Pernambuco – Brasil. Email: [cidaalbuquerque2021@gmail.com](mailto:cidaalbuquerque2021@gmail.com)

2 Doutora em Educação pela Université Lumière Lyon 2. Professora do Curso de Pedagogia e do PPGE da Universidade de Pernambuco – UPE. Recife – Pernambuco – Brasil. Email: [doriele.andrade@upe.br](mailto:doriele.andrade@upe.br)

the subjects, the interest in the participation of the school's actions, expanding its performance. The final product was the elaboration of the Statute of the APM Escola Monsenhor João Rodrigues de Carvalho. Thus, this research may be relevant for other institutions to make their practices more democratic, through the community's action, within the school environment.

**KEYWORDS:** democratic management, participation. parent-teacher association.

**RESUMEN** El presente artículo tiene como objetivo problematizar los límites y posibilidades de la gestión democrática, a partir de la creación de una Asociación de Padres y Maestros (APM), analizando su autonomía, participación, transparencia y pluralismo, durante la planificación, ejecución y evaluación de las actividades desarrolladas, así como las decisiones tomadas junto con los órganos colegiados. Su metodología tenía un enfoque cualitativo, guiado por la investigación-acción. Se cree que esta investigación logró despertar en los sujetos, el interés por la participación de las acciones de la escuela, ampliando su rendimiento. El producto final fue la elaboración del Estatuto de la APM Escola Monsenhor João Rodrigues de Carvalho. Así pues, esta investigación puede ser pertinente para que otras instituciones hagan más democráticas sus prácticas, mediante la acción de la comunidad, dentro del ámbito escolar.

**PALABRAS CLAVE:** gestión democrática, participación, asociación de padres y maestros.

## Introdução

A Associação de Pais e Mestres (APM), enquanto um dos dispositivos para efetivação da gestão democrática, quando bem fundamentada e bem gerida, pode contribuir significativamente com a organização, participação e engajamento da comunidade escolar. Na proporção em que se avança nesse sentido, reduz-se a burocratização dos processos no âmbito escolar, levanta-se a discussão para dentro da comunidade e coloca-se todos os envolvidos como coparticipantes das decisões e melhorias da qualidade. Por fim, cumpre-se o papel de não segregar, descentralizar o poder da decisão e fazer não pela gestão meramente, mas pela necessidade social que o próprio processo democrático implica: a de tornar a sociedade verdadeiramente parte de um processo democrático e não apenas numa visão normativa, mas criando meios para que tal democracia ocorra.

Esta pesquisa tem como objetivo problematizar os limites e possibilidades da gestão democrática a partir da criação de uma associação de pais

e mestres, analisando a autonomia, participação, transparência e pluralismo da APM durante o planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas e decisões tomadas pela Associação de Pais e Mestres na escola em conjunto com os órgãos colegiados.

Com o passar dos anos, e saindo de um modelo não democrático, a gestão escolar incorporou novas maneiras de gerir as instituições públicas, passando a aderir atividades de planejamento, coordenação, controle e avaliação, além do planejamento pedagógico, as questões financeiras e administrativas. Pois, de acordo com Paro (2002, p. 16), “a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta.” Assim, a autonomia escolar, neste contexto, assume o papel de tomar decisões de maneira participativa, coletiva, passando a uma concepção fundamentada nos princípios democráticos.

No Brasil, essas mudanças no campo da gestão educacional são complexas, partindo do entendimento do próprio processo de colonização, que sempre relegou a educação a um plano secundário. Isto acabou por dificultar o acesso à escolaridade pela população de classe baixa, fazendo com que o sistema de ensino brasileiro fosse elitizado e centralizador, não sendo um direito igual para todos, mas privilegiando a classe dominante. Portanto, essa concretização no sistema escolar demandará um longo trabalho, sendo necessárias discussões e debates para criação de possibilidades para a efetivação desse novo modelo de organização e descentralização da prática educativa (BOSCHETTI, 2016).

Diante das leituras específicas encontradas e com base nas informações levantadas nas discussões com o grupo focal e o objeto de estudo, proposto nesta pesquisa, foram levados em conta os dados coletados e analisados pela pesquisadora no que diz respeito à dimensão do público-alvo direto da ação de gestão (pais, professores, gestora e educadora de apoio), tomando como base os pilares da gestão escolar democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência e buscando explicar “o desafio de garantir a materialização dos princípios básicos à gestão democrática como a participação e a autonomia” (RODRIGUES, 2016, p. 10).

É preciso adotar uma organização de trabalho que esteja fundamentada na solidariedade, na sintonia e na participação coletiva para um vínculo que viabilize um diálogo que contribua para o fortalecimento do processo educativo, de forma autônoma (VEIGA, 2001).

O interesse em pesquisar as contribuições da participação dos pais e dos professores no processo de construção da gestão democrática surgiu

a partir das experiências vivenciadas em nossa prática profissional, sendo fortalecida pela percepção da baixa participação dos pais no que concerne às decisões tomadas no espaço escolar.

Assim, a criação desse órgão (APM) pode suscitar no âmbito escolar uma forma de criar possibilidades para a participação dos agentes envolvidos no processo de gestão democrática, criando, assim, um espaço propício para dialogar, opinar e discutir acerca da prática pedagógica, das situações administrativas e das questões financeiras da escola.

No que se refere à participação, Bordenave (1994) defende que tal noção tem origem na palavra “parte” que, por sua vez, significa fazer parte, tomar parte ou ter parte. Lima (2000, p. 21) mostra que a “participação é hoje uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”. Para Hora (1994, p. 53), “A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são dois conceitos estreitamente associados”.

Sendo assim, o envolvimento da família e da comunidade, respeitando suas opiniões, discutindo democraticamente suas ideias e aspirações e promovendo a realização de um trabalho integrado, são requisitos indispensáveis ao exercício da liderança democrática na gestão escolar. Nessa perspectiva, a participação se caracteriza por uma força de atuação didática e prática de ensino na relação com a sociedade, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social e cultural. Na compreensão de Bordenave (1994, p. 12), “o crescimento da consciência crítica da população fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade”.

Por compreender a importante função dos membros da APM, surge a necessidade de se manter tais membros atuantes com competência para que possam praticar os princípios da gestão democrática. Para isso, é primordial que se tenha periodicamente formação para esses integrantes da associação com o intuito de deixá-los aptos para exercer suas funções com propriedade e, conseqüentemente, por meio dessas capacitações, oferecer melhores condições para o exercício da função no espaço escolar.

A participação direta da comunidade nas questões escolares se dá por meio das instâncias colegiadas: a APM o Conselho Escolar, o Grêmio Estudantil e o Conselho de Classe. Nesse entendimento Gadotti (1997) afirma que:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais pro-

---

fundidade os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida. (GADOTTI, 1997, p. 16).

Partindo dessa compreensão ampla e por meio do envolvimento por parte dos segmentos, é o meio que possibilita que a própria comunidade escolar encontre caminhos, em um trabalho conjunto, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem da escola mediante a reflexão conjunta de problemas existentes no âmbito escolar, tendo em vista que uma das premissas que define uma Gestão Democrática é a possibilidade de tornar coletiva as informações e o conhecimento, assim como a participação efetiva dos segmentos nas demandas do espaço escolar.

As instâncias colegiadas, na prática, são como instrumentos que se mobilizam na busca da melhoria da qualidade da educação, sendo o meio da efetiva participação da comunidade escolar, assim como da população local nas decisões da escola (FERNANDES; RAMOS, 2010). Deste modo, uma das premissas da Gestão Democrática é posta à prova por meio da tomada de decisões de maneira coletiva e sua divulgação para todos que fazem parte da escola. Mas, faz-se necessário que os membros das instâncias colegiadas atuem como grupo constituído no interior da escola pública, com o intuito de buscar, diariamente, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Ao agir desta forma, engajados e integrados, recebem e carregam desejos e anseios da categoria a qual representa. Por esta razão, tais órgãos de gestão escolar exercem um papel fundamental nos encaminhamentos de situações no cotidiano escolar. Nesse cenário de busca pelas mudanças pelas melhorias, é possível citar o papel das Associações de Pais e Mestres (APM), sendo vista não apenas como agentes que auxiliam no bom uso de recursos oriundos da União e de convênios, porém como um órgão colegiado que tem suma importância para as demais questões existentes na escola, principalmente quando se trata de contribuir para a criação de um ambiente escolar democrático, dinâmico e que favorece o trabalho coletivo (PARANÁ, 2018).

Para contemplar o primeiro objetivo específico, que tem a finalidade de identificar as razões pelas quais os pais, em certa proporção, estão ausentes das decisões escolares, foi elaborado um questionário para averiguar a participação deles na escola. Nesse contexto, o questionário foi entregue a 400 (quatrocentos) pais, mães ou responsáveis. Em relação à devolutiva, 318 (trezentos e dezoito) entregaram os questionários respondidos e 82 (oitenta e dois) não devolveram.

Ao questionarmos se os pais e responsáveis participavam das reuniões escolares, dos 318 (trezentos e dezoito) que responderam, 280 (duzentos e oitenta) afirmaram que comparecem, enquanto 38 (trinta e oito) alegaram não comparecer com frequência. Ao serem indagados na segunda pergunta sobre o motivo do não comparecimento, 5 (cinco) dos 38 (trinta e oito) responderam que trabalham e, por isso, não comparecem; 13 (treze) alegaram ter filhos ou atribuições que os impedem e outros 5 (cinco) alegaram não ter possibilidade de se deslocarem só e nem sempre têm acompanhantes; outros disseram ser cuidadores de parentes doentes (dependentes).

No entanto, 17 (dezessete) dos que não comparecem, relataram procurar a escola posteriormente para se informar do conteúdo da reunião. Este cenário sugere que a escola repense as maneiras de contemplar este número de indivíduos que não consegue participar ativamente em razão de suas demandas. Assim, surgiu a ideia de criar um grupo de WhatsApp para promover a interação e facilitar a comunicação com os pais que não têm a oportunidade de estarem presentes. Outra alternativa que promete alcançar os 85% dos pais trabalhadores é mudar o horário da reunião para a noite, com o intuito de oportunizar a participação deles nas decisões e questões escolares.

É também importante que reconheçamos as dificuldades enfrentadas pelo segmento dos pais em participar dessas reuniões, originadas por vários motivos. Dentre eles, apontamos dois: 1) a falta de tempo, resultado, às vezes, da longa jornada de trabalho; e 2) a incompreensão, de muitos deles, dos assuntos tratados nas mesmas. Acreditamos que a unidade de ensino poderia atuar positivamente, pelo menos nestes dois aspectos, no intuito de dar maiores possibilidades aos pais de participar desses encontros. No primeiro caso, poderia combinar com os interessados o horário que melhor contemple a disponibilidade de todos. No segundo, considerando que essa incompreensão é resultado da distância entre as duas culturas - a da escola e a desses pais -, ela poderia ter mais cuidado com o uso do vocabulário, com o uso da linguagem e, ainda, tornar mais didática a apresentação dos assuntos que serão discutidos (SILVA, 2006, p. 28).

No que se refere às condicionantes institucionais, estas são representadas pela organização formal da escola, tendo como destaque o processo para provimento de cargo de direção, sendo necessário destacar que as estruturas dos sistemas educacionais pelas quais as escolas do Brasil estão assentadas, na sua maioria, não favorecem a descentralização sendo hierarquizada, verticalizada. Nestes aspectos, a escola campo de pesquisa apresenta uma

realidade diferenciada, tendo espaço para a participação dos órgãos colegiados, pois ela conta com a presença de grêmios estudantil, conselho escolar e conselho de classe. Neste sentido, as relações se dão de forma horizontal (PARO, 2017).

No que se refere às condicionantes político-sociais, Paro (2002) relata que é preciso reconhecer e legitimar a diversidade existente no espaço escolar, ou seja, existe uma heterogeneidade de ideias que podem gerar uma relação de conflito. Na prática, foi observado que há divergências de interesses entre os grupos, mas que são mediados para que o trabalho flua e os resultados sejam satisfatórios, mesmo que nem sempre seja possível atender às demandas e necessidades de todos com suas particularidades, porém estas não são ignoradas.

Nas condicionantes ideológicas, destaca-se que a participação se configura como uma prática social, sendo realizada tomando como base as concepções e crenças, “sedimentadas, historicamente, na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (Paro, 2002, p. 38). Na promoção da participação, é imprescindível considerar tais fatores já que estas concepções, crenças e valores implicam diretamente nas ações dos indivíduos.

Diante desta problemática, vale considerar os dois aspectos que determinam a relação da escola com a comunidade, a “visão da escola a respeito da comunidade, quanto a sua própria postura diante da participação popular” (Paro, 2002, p. 47). Neste sentido, foi observado que a escola busca criar esse espaço diversificado, oportunizando a participação da comunidade, respeitando as opiniões e levando em conta os aspectos culturais, ideológicos e sociais dos indivíduos.

Atualmente, a escola conta com órgãos que impulsionam e cooperam com o desenvolvimento das atividades diárias desenvolvidas no âmbito educacional, interagindo com as questões pedagógicas e administrativas, por meio das reuniões pedagógicas, dos planejamentos e acompanhamento das ações desenvolvidas por toda equipe. Esta instituição possui os seguintes órgãos colegiados: Conselho Escolar, Conselho de Classe, Unidade Executora (UEX) e Grêmios Estudantil, todos atualizados e em pleno funcionamento. No entanto, constatamos que a escola nunca teve uma APM.

O PPP da escola prevê que todas as ações desenvolvidas pela escola sejam realizadas em conjunto com a comunidade por se tratar de um processo e não simplesmente de um produto que se pretende oferecer. Deste modo, este documento viabiliza a prática da gestão democrática no âmbito escolar.

Para compreender esse contexto de inexistência de uma APM nesta escola, as etapas exploratórias nos permitiram observar que a falta de uma APM dificulta tanto o envolvimento da comunidade com a escola, quanto aos

próprios processos democráticos na gestão ficam comprometidos, já que não há um órgão formal que estabeleça esta relação entre os atores.

Segundo Paro (2017), é preciso considerar que existem condicionantes que implicam nos resultados, iniciando pelas condicionantes materiais que dizem respeito à estrutura física, ao espaço e aos recursos materiais da instituição que podem ou não favorecer o trabalho do grupo.

Neste caso, foi observado na diagnose da instituição que não existem recursos materiais suficientes e satisfatórios que propiciem uma aprendizagem e uma dinâmica de trabalho diversificada, tendo como exemplo a ausência de uma quadra poliesportiva e a precariedade dos laboratórios, que são úteis para pesquisas e enriquecimento do trabalho pedagógico, entre outros objetivos. Porém, destaca-se que, mesmo com estas dificuldades, há um esforço da equipe gestora para desenvolver um trabalho de qualidade visando melhores resultados.

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Na prática, ele se traduz em estar presente, atuar na exposição de ideias e opiniões, analisando de maneira dinâmica as situações, agindo na tomada de decisões sobre o desdobramento das questões, que é feito sempre por meio de análises compartilhadas. Logo, o engajamento compreende o envolvimento pelo comprometimento. Assim, a participação como engajamento significa envolver-se dinamicamente, tomando para si responsabilidades, empenhando-se com competência e dedicação. Deste modo, o engajamento é uma ação contrária à alienação e passividade, em que seus agentes se opõem ao autoritarismo e centralização do poder, e participam do controle das ações.

Para Lück (2008),

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. [...] participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação, visando a promover os resultados propostos e desejados (LÜCK, 2008, p. 47).

A participação pode acontecer de forma não permanente, quando conveniente, enquanto que o engajamento traduz o comprometimento, o acompanhamento, a atuação ativa, deixando de lado a forma passiva de apenas ouvir e/ou opinar. Trata-se de pertencer, conhecer, discutir; opinar; planejar; atuar na prática; monitorar na busca dos resultados, pois, conforme defendem Coelho e Amantes (2014), o engajamento diz respeito a uma ligação que ocorre entre o indivíduo e a atividade na qual ele está envolvido, sendo possível que

o indivíduo seja influenciado pelo contexto no qual está inserido.

Segundo Bakker, Albrecht e Leite (2011), existem estudos recentes que evidenciam que o engajamento tem a capacidade de interferir na vida dos indivíduos e atuar promovendo um comprometimento e alinhamento por meio de um propósito, de uma visão e de um interesse comum.

### **A APM como possibilidade de a comunidade escolar fazer parte do planejamento, avaliação e decisões na escola**

Entende-se por Associação de Pais e Mestres (APM) um órgão de participação, composto pela assembleia geral, pelos conselhos deliberativo e fiscal e pela diretoria, tendo seus objetivos voltados para a discussão e colaboração nas decisões sobre as ações desenvolvidas em prol da assistência ao educando, para a ampliação do ensino, bem como para a integração família com a escola, ou seja, visa criar meios para a efetiva integração da comunidade no contexto escolar e, assim, tornar público os reais interesses da comunidade e dos pais dos alunos junto à escola, tendo a capacidade de criar oportunidades relevantes para a prática da gestão escolar democrática (OLIVEIRA, 2016). Em outros termos,

Tem como objetivo principal a defesa dos interesses morais e materiais da escola, e representam os pais em nível local junto aos poderes públicos e junto às autoridades de educação em particular e por fim os pais, sobretudo quando diz respeito à escolaridade de seus filhos (VALERIEN, 2002, p. 142).

A Associação de Pais e Mestres (APM) foi criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 5.692/71, em seu Artigo 62, e continua assegurada pela reformulação da (LDB), nº 9.394/96, como entidade civil com personalidade jurídica própria e sem fins lucrativos. Tem como objetivo principal estabelecer uma relação entre a escola e as famílias, na intenção de auxiliar a direção escolar no desenvolvimento das atividades administrativas, pedagógicas e sociais da escola, podendo ainda arrecadar recursos para serem empregados nas necessidades e demandas apresentadas pela instituição. Estas arrecadações funcionam de forma complementar às verbas existentes.

Conforme descrito na lei n. 9394/1996, no artigo 14, “II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. Desta forma, respaldando e garantindo que nos espaços escolares a comunidade possa ter acesso para atuar como protagonista, não meramente como

ouvinte passiva que participa de reuniões e outras atividades, mas atuando nas decisões que dizem respeito ao andamento da escola como espaço público onde se constrói a democracia.

É notável que a participação social promove mudanças significativas no ambiente escolar. Por esta razão, a escola deve ser movida por meio de projetos que incluam a comunidade como agente atuante, conforme descreve Ramos (2014):

[...] que, a partir disso, tais oportunidades atendam às necessidades dessas camadas relacionadas à melhoria de vida e à inserção no projeto coletivo de mudança da sociedade. Essa mudança só pode ser efetivada por uma visão ampliada do processo de formação que inclui a criação das instâncias de participação social na própria escola, como parte de seu currículo e como espaço de aprendizagem (RAMOS, 2014, p.17).

Logo, é preciso compreender que o termo democracia não deve se restringir apenas às produções, mas deve ser empregado na prática, pois, apesar da escola ser mantida pelo Estado, ela precisa ter espaço para a atuação da comunidade por meio da criação de órgãos colegiados, para representar e atuar nos anseios da comunidade, fugindo de um modelo hierárquico, verticalizado, tendo as atividades compartilhadas por todos os envolvidos no processo educacional, descentralizando o poder de decisão e reafirmando a relevância de gestão democrática, pois, conforme postula Torres (2000):

Os segmentos da escola comecem a perceber que as formas participativas apregoadas pelo Estado tornam o termo democracia uma simples adjetivação da gestão, retirando, com isso, o seu sentido humano e político. Daí a necessidade de se contar com construção de um novo e diferente projeto de escola. Um projeto que seja financiado pelo Estado, mas que represente efetivamente os anseios, as expectativas e os sonhos dos segmentos da escola. Um projeto que garanta o desmantelamento da hierarquização do poder no interior das instâncias educativa, da fragmentação entre as tarefas de concepção e execução do trabalho, da centralização do comando, enquanto princípios que limitam a participação e que fortalecem o modelo de gestão fundamentado na burocracia (TORRES, 2000, p. 69).

É nesse entendimento que a APM se torna viável. É com base na necessidade de se manter na prática esta gestão inovadora, democrática e, por esta razão, que visa cumprir tais exigências e ter uma reação mais próxi-

ma entre escola e comunidades, diminuindo essa distância e compartilhando responsabilidades na busca por um ensino de qualidade.

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

É por meio do caráter educativo da gestão escolar democrática, levando informação e criando meios de integrar a comunidade, que se estabelecem as possibilidades de mudança no contexto escolar. Na criação de um espaço coletivo onde se partilha o poder das decisões, se pensa e se decide coletivamente, sendo um espaço pedagógico rico em possibilidades, tanto de aprendizagens de modo geral, quanto de criação de meios que possibilitem o pleno exercício da cidadania. É por esta razão que a criação de nossa associação de pais e mestres se torna mais que possível. É uma necessidade a que esta pesquisa se propôs a suprir, por zelar pelo espaço de todos com a participação e devida atuação e engajamento de todos os envolvidos (CAMPOS; SCHEIBE, 2010).

Este entendimento é reiterado por outros autores, como, por exemplo, Bastos (2000), quando relata que a gestão democrática reforça e traz o controle da sociedade civil sobre as questões da educação na escola pública, partindo da forma de escolha de dirigentes escolares por meio de eleição, o estabelecimento de conselhos escolares e a criação de órgãos colegiados, que garantem que a sociedade civil tenha liberdade de expressão sobre as ações escolares por meio de uma organização coletiva da escola (BASTOS, 2000).

Diante disso, discorreremos sobre o processo de apresentação à comunidade escolar da proposta da APM como possibilidade da comunidade escolar fazer parte do planejamento, avaliação e decisões na escola, bem como de sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da APM para a escola.

Convocamos, na condição de gestora da escola, uma reunião extraordinária com toda comunidade escolar, na qual abordamos a temática “gestão democrática”, discutindo de maneira simples e detalhada sobre a importância deste modelo de gestão para o estabelecimento de uma política que tem uma maneira dinâmica de trabalhar, sendo todos corresponsáveis pelas decisões e ações que envolvem o administrativo, o financeiro e o pedagógico da escola.

Nesta oportunidade, falamos de conceitos de gestão, expomos sobre os quatro pilares da gestão democrática e convidamos todos para uma reflexão sobre essa mudança que a escola está prestes a passar.

Imagem 1: Gestora da escola recepcionando os pais para a palestra sobre GD



Fonte: A autora (2018).

Imagem 2: Palestra sobre GD e seus Pilares e estudo sobre APM



Fonte: A autora (2018).

Nesse primeiro encontro, a gestora da escola fez uma convocação aos pais para uma reunião extraordinária, na qual a pauta esteve voltada para expor de forma clara e concisa para os pais a definição da gestão democrática, sua importância para a formação de seres críticos e participativos, bem como para a criação de um espaço democratizado. Seguida dessa exposição, a gestora da escola expôs a associação de pais e mestres, mostrando sua relevância dentro desse contexto de democratização do espaço escolar.

Logo em seguida, expusemos e explicamos detalhadamente os pilares da gestão democrática, enfatizando que tanto os pais, quanto os funcionários devem ser atuantes na escola, que a autonomia deve existir por meio do livre espaço para a fala, a disseminação de ideias, a proposta de melhorias, a execução de atividades que visem essas melhorias e o acompanhamento e monitoramento do uso de verbas e das questões que envolvem o administrativo, estrutura e pedagógico.

Os pais foram convidados a se colocar e tirar suas dúvidas sobre esse novo modelo de se fazer gestão, que até então era desconhecido por todos os presentes. Uma mãe de uma aluna do 2º ano se colocou com a seguinte fala: *“Acho que a escola deve resolver suas coisas sozinha. A gente não tem como ajudar nessas coisas não, já temos nossas obrigações.”* (Mãe de aluna do 2º ano do Ensino Médio).

Este discurso gerou um momento de troca de ideias, que permitiu que outros pais se colocassem, dando sua opinião. Na ocasião, um pai de um aluno do 3º ano fez a seguinte declaração:

*Eu acho muito bom isso, sempre queria falar as coisas, dizer o que penso e nunca achei que podia, mas a fala da senhora, diretora, explicando tudinho que nós tem direito de vim aqui saber das coisas e ajudar, procurar saber sobre os problemas, sobre essas coisas de verba, me deixou mais à vontade.”* (Pai de aluno do 3º ano do Ensino Médio).

No final deste encontro, considerado muito rico para a quebra de paradigmas para a mudança de pensamento sobre o que deve ser o espaço escolar, ficou nítido que, depois de debates e trocas de ideias, das respostas da gestão e das falas no início e no final do encontro, existiam muitas dúvidas que foram respondidas e, a partir de então, vimos a disponibilidade e envolvimento da maioria, e muitos que não podiam frequentar as reuniões da APM declararam seus desejos em participar mais, porém explicaram ter demandas de atividades da vida pessoal que os impossibilitam.

Esse primeiro encontro foi desafiador para nós, enquanto pesquisadora e gestora da escola, pois se tratou de um encontro em que discutimos algo totalmente novo para a comunidade. Com base nos subsídios teóricos construídos durante a Graduação e Pós-Graduação, mas ao abordar essa temática junto com o grupo, expondo conceitos e exemplificando, foi possível construir coletivamente o entendimento sobre a gestão democrática. O interesse de muitos pais e mães sobre essa atuação democrática no espaço escolar nos motivou a mergulhar neste universo, que futuramente culminaria em ações grandiosas que revelam que o trabalho em conjunto oferece muito mais resultados.

Durante a etapa exploratória desta pesquisa, antes da formação do grupo focal, mas já na intenção de compreender as fragilidades e ausência de muitos pais nas atividades escolares, nós criamos um questionário que foi aplicado para todos os pais, no qual os envolvidos foram indagados e instigados a expor suas demandas e conseqüentemente expressar as razões para, diante disso, identificarmos os principais fatores que implicam na ausência da comunidade nas decisões escolares.

Diante deste cenário e com base nos resultados obtidos nesse primeiro encontro com os interessados, foi possível perceber o nível de entendimento, bem como de comprometimento desses indivíduos com as questões escolares. Partindo desse ponto, foi possível elencar os questionamentos, as falas, as críticas, as ideias e, diante dos resultados encontrados, convocar os envolvidos para dar início aos processos legais para criação do grupo focal.

Ainda no primeiro encontro com os sujeitos de pesquisa, durante a etapa exploratória, pudemos constatar que os pais, quando indagados sobre os conceitos básicos de autonomia, participação, pluralismo e transparência, não demonstraram ter noção, tampouco domínio do significado e da aplicabilidade destes elementos na gestão escolar, enquanto que os professores e demais membros do grupo focal tinham uma base de conhecimento sobre a temática, sendo necessário apenas esclarecimentos sobre como podemos implementar estes elementos na prática da gestão escolar democrática. Posteriormente, tivemos outros dois encontros, que trataram da apresentação da proposta de criação da APM e, finalmente, a eleição dos membros da associação.

## **Autonomia, participação, transparência e pluralismo da APM**

Saviani (2000) desperta em sua crítica o espaço para uma discussão sobre duas concepções recentes, provenientes da relação entre escola e jus-

tiça social, tendo como base as obras de Dubet (2008) e de Enguita (2004). Estas obras discorrem sobre temas que estão contemplados no texto *Escola e democracia*, de Saviani (2000), e se comprometem a discutir sobre o ideário liberal de sociedade. Tais teóricos reforçam a importância dos “valores” políticos liberais, com ênfase naqueles que têm relação direta com a legitimação de uma sociedade que está baseada no princípio da justiça como equidade, o que significa dizer que defendem a justiça como instrumento de igualdade de oportunidades.

Saviani (2000) faz uma análise crítica da forma com que a escola é conduzida e como esta promove a chamada teoria da marginalidade social e passa a fazer uma proposta da concepção histórico-crítica da educação. O autor ainda deixa registrado que a escola, assim como a sociedade, é contraditória e tem duas faces, podendo ser o espaço ideal, tanto de reprodução da desigualdade quanto o espaço para a discussão, luta e superação das mesmas, isso por ser a escola que desperta para uma formação crítica, libertadora, como defendido também por Freire (2001), na qual se criam possibilidades para os dominados passarem a ocupar seus espaços antes monopolizados pelos dominantes.

Para além dessas questões explicitadas acima, a construção do conhecimento sistematizado acessado pela humanidade e a capacidade política de participação e engajamento criam uma forma livre de atuação no governo e na gestão do trabalho.

No que se refere à participação, Afonso (2005) explica que, com a participação mais frequente da comunidade escolar,

o modelo de gestão democrática trouxe uma nova legitimidade às tarefas de gestão, mas também trouxe novas implicações aos processos de avaliação das escolas. [...]. Neste sentido, os princípios da participação, da democracia, da transparência e da responsabilização são também os que devem estar subjacentes à problematização em torno da avaliação institucional, da avaliação da gestão e, mais genericamente, também da avaliação educacional (AFONSO, 2005, p. 54).

Para perceber a efetividade da APM, foi construída uma grade de observação que foi usada mediante as ações desenvolvidas pela associação, na qual se averigua o cumprimento dos elementos da APM. Essa grade de observação é guiada por 4 dimensões: autonomia, participação, pluralismo e transparência. Na dimensão autonomia, observamos se os participantes se comportam de maneira dependente, submissa e subserviente, e a capacidade

do grupo de refletir sobre suas potencialidades e limitações no planejamento de suas ações. Na dimensão Participação, observamos a frequência de participação e se a participação acontecia de maneira dinâmica, sinalizando pontos de vista, demandas, questionamentos. Na dimensão pluralismo, observamos a diversidade de ideias, de concepções, de posicionamento, como também a representatividade identitária (gênero, sexo, idade, raça). Por fim, na dimensão transparência, observamos a existência de registro em ata dos pontos discutidos na APM, de convocações para Assembleia e de divulgação da elaboração do Estatuto da APM. Todos esses elementos recebiam uma notação de 1 (inexistente) e 5 (com frequência).

### **Elaboração do estatuto da APM: uma construção coletiva**

Após a formação do grupo focal e eleição dos membros da APM, partimos para a elaboração do estatuto, para embasar e nortear o funcionamento da associação.

Quanto à natureza jurídica, a criação da associação de pais e mestres deve ter explícitas em seu estatuto as suas características próprias, seus objetivos, as regras e obrigações bem definidas, sendo entendidas como a certidão de nascimento da pessoa jurídica, importante para sua atuação. Enquanto contrato social que orienta e legaliza a atuação da APM, ele (o estatuto) deve ser conhecido por todos. No que se refere ao direcionamento, na sua elaboração, deixamos explícitas as finalidades da associação, seus limites e possibilidades para a atuação de cada membro que a compõe, esclarecendo que este deve atuar única e exclusivamente com base nos interesses do coletivo, em busca de dar conta das demandas apresentadas pela escola.

Os associados foram a Diretoria e Conselho Deliberativo Fiscal, dentre eles: pais e mestres cada um com seus deveres e direitos devidamente definidos. Eles auxiliam na organização com recursos materiais e humanos, sendo a duração permanente, muito embora os membros e direção devam ser mudados no período de 2 anos.

Interessa saber que o estatuto foi construído com base em textos legais, buscando fazer uso de arcabouços que nos deram o amparo legal necessário para que a elaboração deste documento estivesse pautada na ética e na legalidade na tentativa de criar um documento que sirva de norte para a atuação deste órgão colegiado. Para tal, fizemos uso da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). O processo de elaboração se deu mediante pesquisa em bases de dados, sendo escolhido um modelo, o qual foi lido, discutido e adaptado à nossa realidade.

As principais dificuldades enfrentadas foram a falta de conhecimento desse instrumento por grande parte do grupo focal, sendo necessário discutir e minimizar as dúvidas sobre termos técnicos, além do fato de ser um documento legal que determina regras e, neste caso, muitos pais tiveram receio por tratar de um documento que é registrado em cartório e exige muita responsabilidade.

Após os devidos esclarecimentos sobre a necessidade e importância deste documento e de expor que não se tratava de algo para punição, e sim para direcionamento de um trabalho que precisa ser feito com base nas leis vigentes, os pais receosos passaram a compreender e cooperaram mais com o processo de elaboração.

Para escolha do nome da associação de pais e mestres, seguimos os seguintes critérios: nome de uma pessoa que teve uma representatividade no cenário educacional, sobretudo que teve uma relevância por sua atuação na educação de nossa cidade e, neste sentido, coletivamente, após os membros sugerirem alguns nomes, decidimos colocar o nome da senhora Narciza Cristina de Albuquerque Bastos, pois ela foi fundadora da Escola Estadual Vigário Pedrosa em nossa cidade e dedicou a maior parte de sua vida à educação. Também era membro da Academia Escadense de Letras (AELE). Ela faleceu em maio de 2019.

## **Considerações finais**

Esta pesquisa teve como objetivo problematizar os limites e possibilidades da gestão democrática a partir da criação de uma associação de pais e mestres, analisando a autonomia, participação, transparência e pluralismo da APM durante o planejamento, a execução e a avaliação das atividades desenvolvidas e decisões tomadas pela Associação de Pais e Mestres na escola em conjunto com os órgãos colegiados.

Considerando que a gestão democrática na educação pública não se efetiva apenas pela existência de leis que a garantam, e que, embora os especialistas da área defendam a participação da comunidade nos processos democráticos da escola, a realidade pode ser adversa, por inúmeros fatores, partimos então da ideia de que a gestão escolar não é de fato democrática sem a participação efetiva dos pais e mestres nos processos decisórios da escola. Para isso, a Associação de Pais e Mestres (APM), enquanto um dos dispositivos para efetivação da gestão democrática, quando bem fundamentada e bem gerida, pode contribuir significativamente para a escola.

É nesse sentido que esta pesquisa se efetivou através da criação de

uma Associação de Pais e Mestres na EREM Monsenhor João Rodrigues de Carvalho, para a efetiva integração entre pais, professores e equipe gestora nos processos escolares, seja no âmbito pedagógico, administrativos ou em qualquer outra esfera que exija uma tomada de decisão, planejamento, ações e avaliações pautadas pela gestão escolar democrática.

## Referências

BAKKER, A. B.; LEITER, M. P. Where to go from here: integration and future research on work engagement. In: BAKKER, A. B.; LEITER, M. P. (orgs.), *Work Engagement: a handbook of essential theory and research*. New York: Psychology Press, 2011.

BASTOS, J. B. (org.) *Gestão Democrática*. Rio de Janeiro: DP& A; SEPE, 2000.

BORDENAVE, J.E.D. *O que é participação?* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSCHETTI, V. R. *Gestão Escolar Democrática: Desafios e Perspectivas*. Universidade de Sorocaba, Brasil. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Taise/Downloads/22257-107175-1-PB%20(1).pdf.> Acesso em: 20 mai. 2018.

CAMPOS, R. F.; SCHEIBE, L. A atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Escola de Gestores da Educação Básica: unidade III*. Disponível em: <[http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/16/Politica\\_e\\_Gestao\\_da\\_Educacao/Texto\\_semana01\\_A\\_atuacao\\_do\\_gestor\\_escolar\\_-\\_dimensoes\\_politica\\_e\\_pedagogica.pdf](http://moodle3.mec.gov.br/ufrgs/file.php/16/Politica_e_Gestao_da_Educacao/Texto_semana01_A_atuacao_do_gestor_escolar_-_dimensoes_politica_e_pedagogica.pdf)> Acesso em: 01 jul. 2019.

COELHO, G. R.; AMANTES, A. A influência do engajamento sobre a evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, v. 13, n. 1, p. 48-72, 2014.

DUBET, F. *O que é uma escola justa?* A escola de oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Porta Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, M. C. S. G.; RAMOS, G. P. Conselho Escolar, Participação e Qualidade da educação no Âmbito da Gestão Democrática. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, UFSCar, v. 4, n. 2, p. 210-224, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/177/103>> Acesso em: 16 jun. 2019.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 158 p.

GADOTTI M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 1997.

HORA, D. L. *Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva*. São Paulo: Papyrus, 1994. (*Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico*).

LIMA, V. B. A Gestão Democrática sob a égide da legislação: um olhar sobre a realidade do estado do Ceará. *Avaliação de políticas públicas: interfaces entre educação e gestão escolar*. Maceió: EDUFAL, 2000, p. 150-162.

LÜCK, H. *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

OLIVEIRA, J. F. et al. *Gestão escolar: definições, princípios e mecanismos de implementação*. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação. 2010a, p.1-13.

OLIVEIRA, J. F. et al. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.) *Crise da escola e políticas educativas*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 237-252.

PARANÁ. *Gestão Escolar Democrática Unidade 3 - A Participação das Instâncias Colegiadas na Gestão Democrática*. Paraná, 2018. Disponível em: <[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao\\_em\\_foco/gestao\\_escolar\\_democratica\\_unidade3.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gestao_escolar_democratica_unidade3.pdf)> Acesso em: 18 jun. 2019.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2002.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; Adrião, T.. (orgs.) *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2017.

RAMOS, D. R. (org). *Conselho Escolar e Gestão Democrática: contribuições de uma formação para cidadania*. Nova Petrópolis: Editora Nova Harmonia, 2014.

RODRIGUES, L. A. R. Configurações da gestão escolar nos sistemas municipais e estadual em Pernambuco. *Cadernos do Tempo Presente*, n. 23, 2016.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SILVA, N. R.G. A participação da comunidade na gestão escolar: dádiva ou conquista? *Revista de Educação* (Itatiba), v. IX, p.21-30, 2006.

TORRES, A.; GARSKE, L. M. N. Diretores de Escola: o desacerto com a Democracia. *Em aberto*, v. 17, n. 72, p. 60-70, fev./jun. 2000.

VALERIEN, J.; DIAS, J. A. *Gestão da escola fundamental*: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento. 8. ed. São Paulo: Cortez; Paris: UNESCO; Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político pedagógico: Novas Trilhas para a Escola. *In*: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO E AS  
CONTRIBUIÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA E DEMERVAL SAVIANI**

**TEACHER TRAINING IN THE BRAZILIAN CONTEXT AND THE  
CONTRIBUTIONS OF ANÍSIO TEIXEIRA AND DEMERVAL SAVIANI**

**LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL CONTEXTO BRASILEÑO Y LAS  
CONTRIBUCIONES DE ANÍSIO TEIXEIRA Y DEMERVAL SAVIANI**

**Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso**

Especialista em: Educação de Jovens e Adultos; Metodologias Inovadoras  
Aplicadas à Educação; Mestranda em Ensino  
Professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Paranavaí – PR, Brasil  
thaiscardoso6@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8741-9127>

**Ellyn Vieira de Souza Saraiva**

Especialista em: Neuropedagogia na Educação; Educação Especial –  
atendimento às necessidades especiais. Mestranda em Ensino  
Professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Paranavaí – PR, Brasil  
ellyn\_viera22@hotmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2053-9153>

**Renan Bandeirante de Araújo**

Doutor em Sociologia  
Professor Adjunto na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Paranavaí  
Paranavaí – PR, Brasil  
renanbandeirante@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-6199-1061>

**RESUMO:** A formação de professores tem suma relevância na história da Educação. Assim, este trabalho objetivou elencar um breve histórico do processo de formação de professores no Brasil e destacar as contribuições de Anísio Teixeira e Demerval Saviani nesse processo para a Educação brasileira. Para tanto, efetivamos uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico a partir de obras de Anísio Teixeira e Demerval Saviani, além de contribuições de autores diversos acerca dos pressupostos teóricos dos autores analisados. Considera-se que as contribuições de ambos confluem para o ideário de uma prática pautada no processo dialético, possibilitando e estimulando professores a agirem no sentido de favorecerem a contra hegemonia a partir de seu trabalho pedagógico, em prol dos saberes necessários para a vida em sociedade e para sua transformação, por meio de uma educação pública para todos, cabendo a nós, educadores(as), resistirmos na busca por uma educação de qualidade inspirando-se nos passos destes autores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, formação de professores, Anísio Teixeira, Demerval Saviani.

**ABSTRACT:** Teacher training is of paramount importance in the history of Education. Thus, this work aimed to list a brief history of the teacher training process in Brazil and highlight the contributions of Anísio Teixeira and Demerval Saviani in this process for Brazilian Education. In order to do so, we carried out a qualitative bibliographic research based on works by Anísio Teixeira and Demerval Saviani, as well as contributions from different authors about the theoretical assumptions of the analyzed authors. It is considered that the contributions of both converge to the ideals of a practice based on the dialectical process, enabling and encouraging teachers to act in order to favor the counter-hegemony from their pedagogical work, in favor of the knowledge necessary for life in society. and for its transformation, through a public education for all, it is up to us, educators, to resist in the search for a quality education inspired by the steps of these authors.

**KEYWORDS:** Education, teacher training, Anísio Teixeira, Demerval Saviani.

**RESUMEN:** La formación del profesorado es de suma importancia en la historia de la Educación. Así, este trabajo tuvo como objetivo enumerar una breve historia del proceso de formación de profesores en Brasil y destacar las contribuciones de Anísio Teixeira y Demerval Saviani en ese proceso para la Educación brasileña. Para ello, realizamos una investigación bibliográfica cualitativa a partir de trabajos de Anísio Teixeira y Demerval Saviani, además de aportes de diferentes autores sobre los supuestos teóricos de los autores analizados. Se considera que los aportes de ambos convergen a los ideales de una práctica basada en el proceso dialéctico, capacitando

y animando a los docentes a actuar para favorecer la contrahegemonía desde su quehacer pedagógico, a favor de los saberes necesarios para la vida en sociedad. y para su transformación, a través de una educación pública para todos, nos corresponde a nosotros, los educadores, resistir en la búsqueda de una educación de calidad inspirada en los pasos de estos autores.

**PALABRAS CLAVE:** Educación, formación de profesores, Anísio Teixeira, Demerval Saviani.

## Introdução

Ensinar e aprender são grandes desafios enfrentados desde os séculos passados até tempos atuais por alunos e professores, principalmente quando se espera que o processo educacional seja direcionado para um ensino que vise à aprendizagem significativa, autônoma, crítica e que prepare os cidadãos para a vivência cotidiana a considerar as transformações sociais ao longo do tempo.

Nesse sentido, as políticas públicas para a Formação de Professores, inicial ou continuada, ganha relevância na medida em que a práxis docente deve assentar-se na aquisição do saber complexo. Daí a necessidade em se respeitar o processo que demarca o acesso, estudo, assimilação e crítica do conhecimento de modo a elevá-lo aos níveis mais complexos. Contudo, o processo formativo que visa o aperfeiçoamento permanente da prática sofre os reflexos de todos os tipos de constrangimentos causados pela imediatividade que acompanham as mudanças estruturais ocorridas no âmbito do mundo do trabalho.

Dessa forma, sendo a docência uma atividade que deve ser desempenhada por um profissional qualificado para tal, reconhecida como uma profissão, Macedo (2018, p. 65-66) evidencia que:

Uma profissão estaria relacionada, portanto, a quatro pontos específicos: a prestação de serviços, a congregação de profissionais que se dediquem ao campo profissional, a manutenção de um controle social da profissão e, finalmente, a uma formação que gerasse condições legais para seu exercício. Esse somatório de características promoveria uma cultura social da profissão, em que identificamos que quanto maior o investimento em cada um dos atributos descritos, mais a qualificação, a autonomia, o *status* e as condições de e para a mobilidade social se imprimiriam. (MACEDO, 2018, p. 65-66).

Ademais, a profissão docente implica na adoção de posturas éticas, ações inerentes ao processo formativo na medida em que “o sentido ético de permear o mundo do trabalho, permite não só que o profissional desenvolva um espírito crítico em relação ao ‘bem pensar e bem fazer’”, mas também que compreenda sua prestação de serviços como uma “prática social viva” (MACEDO, 2018, p. 76).

Nesse sentido, ao exercer sua função de mediar a amparar o processo de formação de outros indivíduos que compõem a nossa sociedade, a formação de professores deve fornecer subsídios para que a práxis do exercício intelectual da profissão docente se distancie de lógicas pragmáticas voltadas a formar para atender meramente as necessidades do mundo do trabalho. Ao contrário, torna-se necessário que a formação para a práxis docente ofereça condições para a elevação ética, moral e intelectual humana, contribuindo para emancipação dos sujeitos.

Sob este enfoque, os processos da ação docente e da formação de professores têm sido objeto de estudos, debates e profundas reformulações no Brasil e no mundo, tendo em vista a necessidade de colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade social e, sobretudo, pública. Faz-se necessário, portanto, compreender a práxis docente e o processo de formação de professores no Brasil, bem como seus desdobramentos, a fim de repensá-la para que venha a atender as reais necessidades individuais e sociais, não somente as de sentido pragmático e em prol das demandas contingenciais requeridas pelo mercado de emprego.

Portanto, este trabalho tem como objetivo elencar um breve histórico do processo de formação de professores no Brasil e destacar as contribuições de Anísio Teixeira e Demerval Saviani nesse processo para a Educação brasileira.

No que concerne ao percurso metodológico para o desenvolvimento deste artigo, temos que o mesmo constitui-se de natureza qualitativa, apoia-se em um referencial bibliográfico a partir de obras escritas por Anísio Teixeira e Demerval Saviani, bem como de contribuições de autores diversos acerca dos pressupostos teóricos e dos feitos de ambos.

A opção metodológica decorre da relevância dos autores analisados e o lugar que ocupam no debate educacional do país. Ao longo da sua trajetória intelectual/militante em prol da educação pública de qualidade, Anísio Teixeira, por exemplo, contribuiu sobremaneira para a disseminação da tese de que o processo de construção e consolidação da nação brasileira, indelevelmente, deveria articular a busca pelo desenvolvimento econômico à elaboração e difusão de políticas educacionais públicas, para o autor, mecanismo indispensável

para a superação das condições de pauperismo social e correlato analfabetismo estrutural verificado no Brasil. Esse debate esteve no centro das discussões do período e motivou o lançamento do manifesto dos Pioneiros de 1932.

Assim, o liberalismo de Anísio Teixeira, não só incorporou o pragmatismo pedagógico do “saber fazer” patentado nos pressupostos do escolanovismo de John Dewey, mas a própria premissa que funda a tese de Dewey, qual seja: a educação como ideia/movimento capaz de promover o desenvolvimento econômico e a autonomia dos indivíduos.

A perspectiva educacional de Anísio Teixeira, por sua vez, inspirada nos princípios pragmáticos de John Dewey, matizam ainda hoje as reformas educacionais no Brasil. Todavia, a utilização de suas teses no contexto das políticas reformistas de cunho neoliberal, não invalida a intenção genuína de Anísio Teixeira cujo foco era superação do embrutecimento social provocado pela obliteração dos indivíduos, fato relacionado ao atraso econômico da nação.

Em Demerval Saviani temos que, paralelamente ao desenvolvimento de ações voltadas para a disseminação da educação pública capaz de permitir o acesso para amplos setores da população, particularmente os assalariados despossuídos dos bens de produção, é preciso refletir sobre a natureza da educação ofertada. Para Dermeval Savanni a educação de qualidade implica em propiciar as condições para que todos possam ter contato com a totalidade do conhecimento científico produzido pela humanidade.

Nesse sentido, a formação do sujeito deve transpor os limites iminentes do ensino fundado na premissa do “saber fazer” com vistas a formar indivíduos com autonomia, e caminhar na direção onde todos, independente da classe social a que pertençam, acessem para conhecer, incorporar e posteriormente criticar os conteúdos que conformam os conhecimentos produzidos pela história humana para, em seguida, construir novas sínteses explicativas científicas que se traduzam em novas e complexas formas de conhecimento.

Nesse caso, o indivíduo, para além da autonomia sugerida pela perspectiva pragmática do escolanovismo, se converte em agente do processo de transformação, sendo ele não somente informado sobre o conhecimento existente, mas desafiado a interpretar as condições históricas, razões e uso político/cultural dos conteúdos científicos produzidos. Ou seja, o rompimento do ensino dual implica na possibilidade de formação do sujeito crítico capaz de atuar para a alteração das condições de vida e existência dos setores sociais oprimidos, conforme é a natureza da sociedade dividida em classes sociais antagônicas.

Em acordo com a metodologia definida, o artigo está organizado em

uma breve Introdução, em um desenvolvimento estruturado em três momentos, de modo que o primeiro consiste no *Contexto histórico da Formação de Professores no Brasil*, o segundo em *Anísio Teixeira: Educação e a Formação de Professores*, e, o terceiro, *Demerval Saviani: Educação e a Formação de Professores*, e, por fim, em nossas Considerações Finais.

## **Contexto histórico da formação de professores no Brasil**

A Revolução Industrial na fase da grande indústria, meados de 1850, exigiu a constituição de uma força de trabalho capaz de atender as necessidades da indústria em processo de formação. O domínio da leitura, escrita e cálculo eram a base da qualificação requerida. No Brasil, as primeiras escolas de formação de professores, as escolas normais, surgiram logo após a independência, essas instituições ficaram encarregadas de assegurar uma formação inicial suficiente para professores do ensino primário, mas “foi no período republicano que, ao se iniciar um processo de instalação de escolas em todo o território nacional, foram tomadas providências mais efetivas em relação à formação de professores” (SCHEIBE, 2008, p. 43).

De acordo com Saviani (2009), é possível distinguir seis períodos na história da formação de professores no Brasil, sendo eles: 1. Ensaio Intermitentes de Formação de Professores (1827 – 1890), 2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890 – 1932), 3. Organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939), 4. Organização e Implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939 – 1971), 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971 – 1996) e 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do curso de Pedagogia (1996 – 2006).

No período de 1827 a 1890, os Ensaio Intermitentes de Formação de professores iniciaram-se com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, obrigando professores a se instruir no método de ensino mútuo, às próprias expensas. Após 1890, o estabelecimento e expansão das Escolas Normais teve como marco a reforma paulista da Escola Normal,

A reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, no início do período republicano, pode ser considerada como um momento de destaque na história da formação dos profissionais para o magistério. Ocorrida no interior da reorganização da instrução pública no estado paulista, realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando

ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico (SCHEIBE, 2008, p.44).

Entre 1932 e 1939 a organização dos Institutos de Educação foi marcada pelas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e Fernando de Azevedo, em São Paulo, em 1933. **Já no período de 1939 a 1971, os Institutos de Educação foram elevados ao nível universitário**, sendo que o Instituto Paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo (fundada em 1934) e o carioca incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, conforme análise de SAVIANI (2009).

Posteriormente, entre os anos de 1971 e 1996, ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério, modificando a nomenclatura de ensino primário e médio para primeiro e segundo grau, respectivamente. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e “para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta com duração três anos ou plena com duração de quatro” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por fim, o período de 1996 a 2006, com o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores:

Introduziu como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura os institutos superiores de educação e as Escolas Normais Superiores, a LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p. 218-221, *apud* SAVIANI, 2009, p. 148).

Ainda de acordo com Saviani (2009) as mudanças ocorridas e mencionadas anteriormente revelam um quadro de continuidade, sem rupturas. Ainda para o autor, as ações que marcaram tais políticas formativas não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para atuar no contexto brasileiro.

Contudo, acreditamos que, em meio às mudanças ocorridas no século passado e que são responsáveis pela conformação da Educação nos dias de hoje, é válido ressaltar contribuições necessárias e importantes para o âmbito educacional, dentre as quais se destacam Anísio Teixeira e Demerval Saviani.

## **Anísio Teixeira: educação e a formação de professores**

Anísio Spínola Teixeira (1900 – 1971) nasceu na Bahia, na cidade de Caetité e se formou no Instituto São Luiz Gonzaga, em Caetité, e no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, ambos colégios católicos jesuítas. Anos depois, em 1922, se formou em bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e em 1929 obteve o título de *Master of Arts* pelo *Teacher College* da *Columbia University*. Iniciou sua vida pública em 1924 quando recebeu o convite para ocupar o cargo de Inspetor Geral de Ensino na Bahia, onde teve a oportunidade de realizar a reforma da instrução pública nesse estado, durante os anos de 1924 a 1929 (NUNES, 2000).

De acordo com Nunes (2000), nos Estados Unidos, Anísio Teixeira teve contato com a obra de John Dewey, o que marcou decisivamente sua trajetória intelectual. Por volta de 1932, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que divulgava as diretrizes de um programa de reconstrução educacional para o Brasil. Nessa época,

as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p. 145).

Ainda em 1932, Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava como o “vício de constituição” das Escolas Normais, que falhavam em seus objetivos de promover a cultura geral e profissional. Para tanto, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, de modo que já no primeiro ano, o currículo incluía disciplinas como:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas

educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 145-146).

Ao ocupar a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia entre 1946 e 1950, uma das mais importantes iniciativas de Anísio Teixeira foi a construção do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (Escola-Parque), inaugurada em 1950 no bairro da Liberdade, que “procurava fornecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania” (NUNES, 2000, p. 12), obra que teve visibilidade internacional.

Segundo Nunes (2000), no ano de 1951, Anísio Teixeira assumiu no Rio de Janeiro a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, em 1952, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), no qual permaneceu até 1964.

Como Diretor do INEP, Anísio Teixeira criou o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) com o intuito de coordenar estudos sociológicos, antropológicos, estatísticos e históricos sobre a realidade brasileira. Além dele, foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais em Belo Horizonte, Recife, Salvador, São Paulo e Porto Alegre que realizavam diversos trabalhos articulados com as universidades dessas cidades e com a Secretaria de Educação e Saúde do Estado, no caso específico de Salvador. Durante sua gestão na CAPES e no INEP, Anísio Teixeira proferiu inúmeras conferências pelo país e participou ativamente da discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) [...]. Em 1961, foi um dos principais idealizadores da Universidade de Brasília (UnB) da qual assumiu a reitoria, em 1962 [...]. No início de 1971, aceitou candidatar-se à Academia Brasileira de Letras, mas a morte trágica interrompeu a sua trajetória. (NUNES, 2000, p. 12-13).

A partir de uma breve biografia, é possível perceber que Anísio Teixeira dedicou sua vida para a Educação. Em sua trajetória, publicou muitas obras e defendeu a democracia e a educação como instrumentos indispensáveis para o desenvolvimento da nação. Sua maior preocupação, juntamente com outros intelectuais da primeira metade do século XX, de “organizar a nação e forjar o povo através de uma cultura que procurava assegurar a sua unidade pela instrução pública, pela reforma do ensino e pela construção de um campo cultural a partir da universidade” (NUNES, 2000, p. 13).

Assim, Anísio Teixeira foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos e, em suas obras, é possível visualizar seus ideais para a Educação brasileira, o que é o caso do artigo “Mestres do Amanhã”, publicado originalmente em 1963, mas que é dotado de uma atualidade imensa, frente aos desafios dos dias de hoje. Na obra, Anísio Teixeira assevera que

a escola elementar e a secundária constituíram-se em escolas intelectualmente desambiciosas, destinadas a oferecer uma educação capaz de formar os jovens para o convívio político, social e econômico de uma sociedade de trabalho competitivo, mas ao que se acreditava relativamente singela e homogênea. A criação mais original da sociedade americana nesse campo foi a da *comprehensive school* de nível secundário, com a flexibilidade dos seus currículos e a concentração na mesma escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares. (TEIXEIRA, 2004, p. 143).

Entretanto, ainda assim, Teixeira (2004) assevera que não crê que essa escola tenha conseguido, de fato, oferecer uma educação à altura dos desafios de nossos tempos, de modo que “os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e das diferentes carreiras a que se destinasse” (TEIXEIRA, 2004, p. 143).

Ainda na mesma obra, Anísio destaca as transformações sociais e culturais da civilização contemporânea oriundas do desenvolvimento científico, indústria da automação, desenvolvimento dos meios de comunicação e frisa que, a educação para esse período “ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treino que apenas começamos a imaginar” (TEIXEIRA, 2004, p. 144).

Segundo Barbosa e Jardimino (2012, p. 314), “a expansão educacional e a importância da formação do professor, temas bastante discutidos atualmente, foram pontos que Anísio Teixeira já abordava em 1958”, de modo que foi por meio de Anísio que o reconhecimento da formação de professores começou a ser visto como “chave para a expansão de educação formal enquanto necessidade para o desenvolvimento econômico, social e político”.

Tendo em vista que a obra *Mestres de Amanhã* foi escrita no século passado, o processo de formação de professores esbarra nas inúmeras e permanentes mudanças, a necessidade de adaptação constante implica em

descontinuidades deletérias para o processo de ensino propriamente dito, tendência não só mantida, mas acentuada nos últimos tempos.

Anísio Teixeira atribui quatro funções fundamentais para a formação no ensino superior, a saber: a formação profissional, o alargamento da mente humana, o desenvolvimento do saber humano e a transmissão de uma cultura comum. Contudo, expõe que as universidades brasileiras têm cumprido essas funções de forma fragmentada, incerta e, às vezes, acidentada (TEIXEIRA, 1969)

Nesse sentido, na concepção de Anísio Teixeira, a Educação precisa formar nos seus alunos hábitos de competência executiva, hábitos de solidariedade, hábitos de gosto e apreciação humana (arte), hábitos de pensamento e reflexão, bem como sensibilidade de consciência para seus direitos em sociedade (TEIXEIRA, 2007).

Além disso, Anísio Teixeira valorizava muito a união entre ensino e pesquisa, teoria e prática, e também, é possível dizer que, previu nesse sentido o processo de formação de professores no que concerne às tecnologias, ao afirmar que:

os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos (TEIXEIRA, 2004, p. 146).

Nesse sentido, para Teixeira (2004), o processo de formação de professores deverá ser capaz de formar mestres que terão de iniciar os educandos na arte de pensar objetiva e cientificamente, utilizando os conhecimentos que a pesquisa lhe traria, distanciando da repetição de saberes que, superados, permitiria a professores ensinar acerca da “complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal” (p. 148).

## **Demerval Saviani: Educação e a Formação de Professores**

Demerval Saviani nasceu em 25 de dezembro de 1943 em Santo Antônio da Posse - SP, e em 1948 sua família se mudou para a capital paulista, levando o pai e os irmãos a trabalharem como operários nas fábricas da cidade (MARSIGLIA; CURY, 2017).

Entre 1951 e 1954, frequentou o ensino primário em um grupo escolar, localizado em um galpão de madeira na periferia de São

Paulo. [...] Em 1955 iniciou o curso de admissão ginásial em São Paulo, mas ainda nesse ano mudou-se para Cuiabá, onde veio a cursar o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição (1956 a 1959), revelando-se um aluno aplicado, que invariavelmente alcançou o primeiro lugar na classificação dos estudantes, emitida pelos boletins mensais da escola. [...] Em 1962, ingressa no Seminário Maior, em Aparecida do Norte (SP), onde iniciou os estudos filosóficos [...] e ao fim de 1963, decide deixar o seminário. [...] Com a volta para a capital paulista (1964), transferiu seu curso de Filosofia para a PUC-SP, o qual conclui em 1966. [...] Na PUC-SP, participou da militância estudantil até a extinção dos órgãos de representação estudantil, em novembro de 1964, já no contexto do golpe empresarial-militar vivido naquele ano. Isso não significou, entretanto, o fim da militância estudantil, que continuou por meio de sua participação na Comissão Coordenadora do Ano de Integração de Cursos (1966), que mobilizava os estudantes em substituição às ações dos centros acadêmicos, agora extintos. (MARSIGLIA; CURY, 2017, p. 498-499).

É válido ressaltar, ainda de acordo com Marsiglia e Cury (2017), que Saviani aliava a militância estudantil à séria dedicação aos estudos, de modo que, para ele, a teoria é importante e deve ser tratada com a máxima seriedade, não devendo ser desvinculada da prática. E foi em 1966 que Saviani deu início a sua carreira no magistério, como monitor, o qual foi o ponto de partida para o início da sua atuação enquanto educador/militante em relação aos desafios enfrentados pela Educação brasileira.

Em 1967, assume oficialmente a função de docente na PUC-SP, na cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação, e também inicia sua experiência como docente no Ensino Médio, ministrando a disciplina de Filosofia em escolas públicas e privadas. [...] Em 1971, defendeu sua tese de doutorado, publicada em livro pela primeira vez em 1973, com o título de Educação Brasileira: estrutura e sistema. A partir de 1972, começou a trabalhar também na pós-graduação. Entre 1973 a 1978 trabalhou na PUC-SP, sendo incentivador e professor do doutorado em educação. [...] Em 1980, ingressou na Unicamp, instituição na qual permanece como professor colaborador até hoje. (MARSIGLIA; CURY, 2017, p. 499).

Dentre as várias obras de Demerval Saviani, destacam-se *Educação: do senso comum à consciência filosófica* (1980), *Escola e Democracia* (1983), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (1991), *História das ideias*

*pedagógicas no Brasil* (2007) e *A pedagogia no Brasil: história e teoria* (2008). De acordo com Suhr (2012), Saviani buscou abordar em suas obras as relações entre a educação e a política, frisando, contudo, a importância de suas especificidades, de modo que “o melhor modo de a escola ser realmente um espaço de transformação (política), para esse autor, é exatamente concentrar-se em não perder sua especificidade: promover a aprendizagem de todos os alunos” (SUHR, 2012, p. 148).

Nesse sentido, ao compreender a especificidade da escola em realizar a busca pela superação de condições desiguais impostas pelo capitalismo, a pedagogia de Saviani foi considerada revolucionária, a qual batizou de pedagogia histórico-crítica. Esta, por sua vez, “trouxe alento, esperança para os educadores mais engajados, que, naquele momento (anos de 1980), tinham lido Althusser, Bourdieu e Passeron e se questionavam em relação às possibilidades reais de uma educação emancipadora sob o capitalismo” (SUHR, 2012, p. 149).

Assim, Demerval Saviani ao defender sua pedagogia histórico-crítica, converge para um trabalho incansável em busca da educação de qualidade, de modo que esta seja oferecida como direito a todos os brasileiros, sem distinção. Busca-se, por meio das instituições de ensino, socializar os conhecimentos e saberes universais, principalmente para as camadas populares, de forma a apropriar de forma crítica e histórica o conhecimento, com vistas à compreensão da realidade e atuação social de forma crítica e democrática (SUHR, 2012).

No que concerne às relações entre a Pedagogia e a Formação de professores, para Demerval Saviani:

o pedagogo, ao dominar o modo como a escola funciona, estaria, sem dúvida, capacitado tanto para ministrar o ensino, como para coordenar as atividades didático-pedagógicas ou gerir o funcionamento da escola. Isso especialmente porque, no caso da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental estamos diante de professores integrados e não parcelados. [...] é preciso ter presente a existência de dois modelos para a formação do educador. Há um que chamo de “modelo dos conteúdos culturais cognitivos” e outro, o “modelo didático-pedagógico”. Para o primeiro modelo o professor é aquele que domina os conteúdos das disciplinas; não há preocupação didático-pedagógica. A questão didático-pedagógica se resolve por consequência, na experiência prática, não sendo objeto de formação sistemática. [...] O “como se ensina” decorreria do próprio conhecimento, conforme o princípio “quem sabe, ensina”; se aprendeu história, ele sabe ensinar história. Garantida a condição básica do “o que ensinar”, o “como ensinar” será adquirido na própria

prática, seguindo-se o princípio do “aprender fazendo”, vigente no sistema das corporações de ofício. Diversamente, o modelo didático-pedagógico argumenta que o professor, para ser tal, necessita ter formação específica no aspecto didático-pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 647-648).

Assim, para Saviani (2011), o papel da formação de professores deve consistir em assegurar, de forma deliberada e sistemática, a preparação didático-pedagógica, sem o que não estará formando professores. De acordo com o autor, o processo de formação de professores implica em compreender os desafios que precisam ser enfrentados, dos quais se destacam:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada “diversificação de modelos de organização da Educação Superior”; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2011, p. 14).

A considerar os desafios acima elencados, Saviani destaca a importância em se realizar os enfrentamentos necessários por meio do desenvolvimento de ações eficazes relacionadas à **melhoria da formação de professores no Brasil, o que implica a abertura de novas perspectivas**, dentre as quais sugere, respectivamente:

a) [...] uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como locus privilegiado da formação de professores; b) [...] uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração; c) [...] transformação das faculdades de educação em espaços de ensino e pesquisa que possam receber os jovens candidatos ao magistério colocando-os num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual; d) [...] uma forte articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas; e) [...] uma formulação teórica [...] que conseguiria articular teoria e prática, conteúdo e forma, assim como professor e aluno, numa unidade compreensiva des-

ses dois polos que, contrapondo-se entre si, dinamizam e põem em movimento o trabalho pedagógico; f) [...] medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral [...] e salários dignos. (SAVIANI, 2011, p. 15-16).

Portanto, é nesse sentido de superação de desafios que a pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani se consolida e contribui significativamente para a Educação e a Formação de Professores, uma vez que oferece um campo de reflexão teórico prático capaz de direcionar à emancipação humana e não à subordinação dos ditames do capitalismo.

### Considerações finais

Tendo em vista as breves considerações acima elencadas acerca de dois grandes nomes da Educação, Anísio Teixeira e Demerval Saviani, **é válido ressaltar a prática pedagógica** não pode ser dissociada do fato de a carreira docente está atrelada ao mundo do trabalho e que exige condições necessárias para sua efetivação com qualidade, sobretudo no que concerne à formação de professores. Existem desafios a serem enfrentados, dentre os quais já existem há muito tempo, bem como novos que virão a surgir, e a luta pela Educação como um direito de todos e de qualidade, tem sido o lema principal nos feitos de Anísio Teixeira e Demerval Saviani.

As contribuições destes para a Educação e Formação de professores confluem para o ideário de uma prática pautada em um processo dialético, possibilitando e estimulando os professores a agirem no sentido de favorecerem a contra hegemonia a partir de seu trabalho pedagógico, em prol dos saberes necessários para a vida em sociedade e para sua transformação.

Cabe a nós, docentes em atuação ou “mestres de amanhã”, a nos inspirar em nomes como Anísio Teixeira e Demerval Saviani e ao invés de transmitir conhecimentos já superados e aceitar a sociedade em sua conformação atual com passividade, ter e ser resistência, e preparar nossos alunos e/ou futuros educadores, por meio de uma educação justa, democrática, crítica e emancipatória. Somente assim, estaremos trilhando o melhor caminho visando colaborar para a construção de um projeto de sociedade para o qual ambos dedicaram suas vidas.

## Referências

BARBOSA, N. F. M.; JARDILINO, J. R. L. A formação de professores: notas sobre o pensamento educacional de Anísio Teixeira. *Educação em Perspectiva*, v. 3, n. 2, p. 307-319, 2012.

MACEDO, S. M. F. *A ética, a ética profissional e a Educação*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G.; CURY, C. R. J. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, n. 62, p. 497-507, 2017.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 73, p. 9-40, 2000.

SAVIANI, D. O curso de Pedagogia e a formação de educadores. *Perspectiva*, v. 26, n. 2, p. 641-660, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.

SUHR, I. R. F. *Teorias do conhecimento pedagógico*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TEIXEIRA, A. S. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, A. S. Mestres de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 85, n. 209-10-11, 2004.

TEIXEIRA, A. S. *Educação não é privilégio*. 7 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

## **FILOSOFIA E CARTOGRAFIA: UM DIÁLOGO INUSITADO?**

### **PHILOSOPHY AND CARTOGRAPHY: AN UNUSUAL DIALOGUE?**

### **FILOSOFÍA Y CARTOGRAFÍA: ¿UN DIÁLOGO INUSUAL?**

**Claudio Luis de Alvarenga Barbosa**

Doutor em Educação, Professor do Departamento de Educação e Sociedade

da UFRRJ, Campus Nova Iguaçu/RJ - Brasil

E-mail: claudiolabarbosa@gmail.com

ORCID: 0000-0001-5192-2046

**Gustavo Souto Perdigão Granha**

Doutor em Geografia, Professor do Departamento de Geografia da UFRRJ,

Campus Nova Iguaçu/RJ – Brasil

E-mail: ggranha2@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9710-0619

#### **RESUMO:**

Ao ingressar na universidade, o aluno do curso de licenciatura em Geografia pode ser levado a construir uma imagem de independência entre as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular. Para mostrar o equívoco dessa visão fragmentada do currículo, este trabalho implementa o diálogo entre duas disciplinas que, para os incautos, não se relacionam. Nesse exercício filosófico, exemplificado no diálogo entre Filosofia e Cartografia, objetiva-se, na verdade, estabelecer os princípios para uma formação dialética do “espírito universitário”. Ademais, lança o desafio para que a universidade, resgatando essa tradição dialética, consiga fomentar o diálogo intelectual honesto entre as diferentes áreas do conhecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** filosofia, cartografia, licenciatura em geografia.

#### **ABSTRACT:**

Upon entering the university, the student of the Geography degree course can be led to build an image of independence between the different disciplines that make up the curriculum matrix. To show the mistake of this fragmented view of the curriculum, this work implements the dialogue between two disciplines that, for the unwary, are not

---

related. In this philosophical exercise, exemplified in the dialogue between Philosophy and Cartography, the objective is, in fact, to establish the principles for a dialectical formation of the “university spirit”. Furthermore, it poses the challenge so that the university, rescuing this dialectical tradition, will be able to foster honest intellectual dialogue between different areas of knowledge.

**KEYWORDS:** philosophy, cartography, degree in geography.

**RESUMEN:**

Al ingresar a la universidad, el estudiante de pregrado en Geografía puede ser conducido a construir una imagen de independencia entre las diferentes disciplinas que componen el plan de estudios. Para mostrar el error de esta visión fragmentada del currículo, este trabajo implementa el diálogo entre dos materias que, para los incautos, no están relacionadas. En este ejercicio filosófico, ejemplificado en el diálogo entre Filosofía y Cartografía, el objetivo es, de hecho, establecer los principios para una formación dialéctica del “espíritu universitario”. Además, plantea el desafío para la universidad, rescatando esta tradición dialéctica, para poder fomentar un diálogo intelectual honesto entre las diferentes áreas del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** filosofía, cartografía, licenciatura en geografía.

### **Para início de conversa...**

Diante da perplexidade que o título deste artigo possa causar em algumas pessoas, torna-se importante fazer uma ressalva. Nossa sugestão é que, antes de se iniciar nesta leitura, o leitor procure assumir uma atitude filosófica, de admiração (e perplexidade) diante do real percebido, conforme posto por Aristóteles (384 - 322 a.C.) como condição essencial para o filosofar. Afinal, de acordo com esse filósofo grego nascido em Estagira, Macedônia, “foi, com efeito, pela admiração que os homens, assim hoje como no começo, foram levados a filosofar” (ARISTÓTELES, 1979, p. 14). Ademais, tal recomendação deve-se à necessidade de um olhar diferenciado sobre a temática proposta por este artigo, uma vez que devido às peculiaridades dos conceitos envolvidos nessa discussão, os autores reconhecem que tal diálogo possa não ser bem visto por certa tradição de pensamento presente na academia (enquanto instituição vocacionada para o ensino superior).

No entanto, com certa dose de ousadia, acreditamos que esse diálogo possa ser oportuno e relevante para o enriquecimento da formação de professores de Geografia. E por que fazemos essa afirmação? Partimos da constatação

de que, via de regra, os estudantes dessa licenciatura entram em contato com a filosofia (frequentemente por intermédio da disciplina “Filosofia da educação” e/ou “Filosofia Geral”) e com a cartografia (quase sempre através da disciplina “Cartografia Básica”), em momentos distintos. E não é incomum, os discentes serem apresentados a essas disciplinas (e a quase todas as cadeiras de sua matriz curricular) de forma separada, mas, principalmente, sem a garantia de que se estabeleça um diálogo entre as mesmas.

Quando isso ocorre, tal situação pode acarretar na construção de uma imagem de independência entre as diferentes áreas de conhecimento. E, para o discente em formação, é como se as diversas disciplinas acadêmicas isoladas fossem a expressão mais correta da realidade – que essas mesmas disciplinas tentam explicar. Apesar disso, não se pode negar a tentativa de minimizar tal descompasso, implantando-se disciplinas, tais como, “História do Pensamento Geográfico”, “Elementos Epistemológicos da Geografia”, entre outras, nos cursos de Geografia. No entanto, como já sinalizado, não se garante o necessário diálogo interdisciplinar no interior de uma licenciatura em Geografia (ou em qualquer outra licenciatura), apenas com uma matriz curricular sortida.

Diante desse cenário, o principal objetivo deste artigo é contribuir para a construção de um sujeito marcado por uma atitude cognoscível (que se pode conhecer) em relação à totalidade dos objetos de estudo. Assim, confundindo-se com uma das principais características da própria filosofia, buscamos a desfragmentação dessa imagem, tão típica do mundo acadêmico, que coloca “cada macaco no seu galho” – ou seja, cada disciplina no seu lugar previsto pela matriz curricular, não interferindo, todavia, na trajetória alheia. E, para implementar esse exercício filosófico, elegemos duas disciplinas que, para alguns incautos, poderiam ser entendidas como a mistura entre água e óleo.

Pelas razões expostas até o momento, acreditamos que o diálogo proposto neste ensaio seja uma motivação para que outros professores do curso de Geografia (e até mesmo de outros cursos de graduação) também busquem o diálogo com seus pares, como forma de enriquecimento mútuo. Inspirando-se em Sposito (2004, p. 14), acreditamos que “é a pouca preocupação que se tem tido, na comunidade geográfica brasileira, com a reflexão epistemológica do conhecimento” nossa principal fonte de inspiração. Assim, neste artigo, elegemos a “Filosofia” e a “Cartografia”, mas, na verdade, essa perspectiva de tentar superar as barreiras disciplinares deveria ser uma busca reiteradamente constante e presente na formação do “espírito universitário”, seja em âmbito docente, quanto discente. Formação essa que deveria ser marcada, justamente, pela perspectiva dialética preconizada por Platão

---

(427 - 348 ou 347 a.C.) que, em linhas gerais se caracteriza como “a arte do diálogo e a discussão que constitui a estrutura externa de todas as suas obras, e também a arte de se elevar à definição geral partindo dos fatos concretos” (LLANOS, 1988, p. 49). Ou seja, a dialética platônica seria uma pedagogia do diálogo que serve – na troca entre dois interlocutores – de instrumento para a busca da verdade.

É interessante observar que, no campo educacional, o período compreendido entre os séculos XV e XVI foi marcado por uma retomada da cultura clássica – um renascimento da cultura greco-romana – sobretudo da atividade filosófica, com destaque para o modelo teórico de Platão. Nesse período, o termo *universitas* já havia substituído o uso do nome *studium generale* para designar o que hoje conhecemos como universidade (CAMBI, 1999, LARROYO, 1974). Enquanto um dos elementos centrais do modelo teórico de Platão, a dialética configura-se como,

a técnica da investigação conjunta, feita através da colaboração de duas ou mais pessoas, segundo o procedimento socrático de perguntar e responder. De fato, para Platão, a filosofia era tarefa individual e privada, mas obra de homens que vivem juntamente e discutem com benevolência; é a atividade própria de uma comunidade da educação livre (ABBAGNANO, 1999, p. 269).

Existiria uma caracterização melhor do que deveria ser a vida em um *campus* universitário? Então, talvez, o diálogo que propomos não seja tão inusitado quanto possa parecer em um primeiro momento...

### **No início, “tudo era filosofia”, inclusive “filosofia do espaço vivido”**

No que se refere diretamente à cartografia, a primeira prova material do traço humano específico concentra-se na arte rupestre, uma nova forma de linguagem e expressão para além da vocal-articulada. Desse modo, o ser humano passa a falar para além das próprias palavras e começa a também se expressar artisticamente. A arte permitiu a fusão entre a fantasia e a realidade, pois passou a expressar expectativas, medos e anseios. Através da arte, surge a noção de beleza. A abstração, a representação simbólica, a imaginação e a capacidade de registro material tornam-se elementos essenciais que nos separam (e nos separaram) definitivamente das outras espécies do gênero *Homo*

---

e, assim, nos tornamos *Homo sapiens* – seres verdadeiramente existenciais<sup>1</sup>.

Assim sendo, pode-se afirmar que enquanto outras espécies humanas apenas trabalhavam com problemas concretos (não abstratos), o *Homo sapiens* desenvolvia uma nova forma de pensar ou “filosofar”, inclusive acerca dos próprios espaços vividos, surgindo, a partir de então, a necessidade de mapear o ambiente em forma de representações gráficas cada vez mais rebuscadas<sup>2</sup>. Tal revolução “intelectiva-abstrata” permitiu que, por volta do período que gira em torno dos 70 mil anos atrás, o *Homo sapiens* dominasse o resto do planeta Terra e, “tão logo eles [os *sapiens*] chegavam a um novo local, a população nativa era extinta” (HARARI, 2015, p. 27).

Saltando da Pré-História para a Antiguidade Clássica, chegamos a um momento crucial na história da Civilização Ocidental. Nesse período, marcado por um intenso desenvolvimento cultural, se tomarmos o termo “cartografia” em seu sentido mais genérico, de “tratado sobre mapas” (FERREIRA, 1999, p. 1278), podemos identificar a presença desse campo de conhecimento já nos primórdios da filosofia. Tal afirmação, encontra certo respaldo na constatação de que “os geógrafos têm lutado há séculos com o problema de definir onde o observador está em relação a um mapa do mundo” (BROTTON, 2014, p. 17).

Assim, podemos afirmar que rudimentos de *ideias cartográficas* já estavam presentes entre os primeiros filósofos da tradição grega. De forma mais precisa, verifica-se que “o mapeamento no espaço geográfico percorreu um longo caminho no tempo, de forma que um princípio básico da geografia pertence a um passado distante. [...] Os conceitos geográficos essenciais podem ser encontrados nos escritos dos filósofos gregos” (MATTHEWS; HERBERT, 2021, p. 26). Segundo consta na tradição da Filosofia Ocidental, Tales (fim séc. VII - VI a.C.) – apontado por Aristóteles como tendo sido o primeiro filósofo, no sentido estrito do termo – ao viajar pelo Egito teria usado mapas celestes da Babilônia em seus estudos, conseguindo, assim, prever um eclipse solar em 585 a.C. (REALE, 2012, MORA, 2004).

Ainda, entre os primeiros filósofos, encontramos Anaximandro (610 - 547 a.C.) que, assim como seu mestre Tales, também nasceu em Mileto (cidade estado da Antiga Grécia) e fez uso da cartografia. Sua reflexão sobre a origem de todas as coisas, dos infinitos cosmos e sobre a gênese do nosso mundo (REALE, 2012), certamente possibilitou que Anaximandro criasse o seu mapa do mundo – mesmo que, nesse mapa, externasse sua crença equivocada de

---

1 Em outras palavras, devemos entender que “o verdadeiro significado da palavra humano é ‘animal pertencente ao gênero *Homo*’, e, antes, havia várias outras espécies desse gênero além do *Homo sapiens*” (HARARI, 2015, p. 13).

2 Ainda segundo Harari (2015, p. 30), “o surgimento de novas formas de pensar e se comunicar, entre 70 mil e 30 mil anos atrás, constitui a Revolução Cognitiva”.

---

que a Terra era plana – tal como demonstrado na figura 1.



**Figura 1:** Possível mapa mundial de Anaximandro, cuja representação engloba as terras habitadas conhecidas pelos antigos gregos (Fonte: <https://www.philosophy.gr/presocratics/anaximander.htm>).

No entanto, apesar de sua visão *terraplanista* (hoje, definitivamente contestada pela ciência contemporânea), a partir da referência ao mapa de Anaximandro, nosso enfoque deve estar na percepção da necessária relação existente entre um mapa e uma cosmografia. Enquanto a mais expressiva materialização de uma dada cosmografia, um mapa contém em sua constituição não apenas a representação de coisas físicas, abarcando, para além deste processo, valores e leituras do mundo com suas interpretações. Nesse contexto,

os mapas não são objetos neutros, mas sim expressam as representações de seus elaboradores (artistas, cartógrafos etc.) que, por sua vez, espelham as representações de mundo dos grupos sociais para os quais foram elaborados (BELTRÃO; HORVAT, 2010, p. 164).

Com essa definição em mente, temos condições de compreender a cosmografia como um discurso imagético – que revela imaginação – expresso visualmente como a representação de uma dada cosmologia<sup>3</sup> (ou cosmovisão). Em outras palavras, as cosmografias se definem como representações gráficas das cosmovisões. Representações essas, criadoras de imagens do mundo cujos objetivos giram em torno das explicações e orientações acerca da vida

---

<sup>3</sup> Deve-se entender uma cosmologia como a narrativa, de uma dada cultura, a respeito do mundo e dos seus princípios ordenadores. Assim, a cosmologia é uma concepção de mundo ou cosmovisão a partir da qual os seres humanos de determinado grupo se “movimentam” (vivem, pensam, agem) através da vida.

---

dos seres humanos.

Segundo Beltrão e Horvat (2010, p. 164), “as cosmologias [cosmovisões] e as cosmografias são discursos sobre o mundo e é nesse sentido que a filosofia as estuda”. E nesta perspectiva, além de Tales e Anaximandro, poderíamos identificar outros filósofos (e sistemas filosóficos) que, de certa forma, fizeram incursões na cartografia.

Na Filosofia Cristã medieval, por exemplo, o sistema de crenças vigente ficava explícito na confecção de alguns mapas, identificados pelo formato “T-O”<sup>4</sup>. Esses mapas tinham como referência a cosmovisão cristã, fundamentando-se nos princípios estabelecidos pela Bíblia.

Mudando o foco do Deus cristão para o próprio homem, a cosmovisão humanista – típica do período renascentista (meados do séc. XV a meados do séc. XVII) – promoveu uma nova cosmografia. Um típico mapa dessa época já incluía novos temas (além de novos territórios e mares), ao mesmo tempo em que abandonava conteúdos religiosos, tal como as localizações do “Inferno” e do “Paraíso”.

Desse modo, pode-se perceber a retirada progressiva de elementos míticos e religiosos (juntamente com seus simbolismos) das representações cartográficas, em um processo de adaptação da cartografia às normas científicas. Processo este já exigido aos diferentes campos do saber humano durante a modernidade<sup>5</sup>. Dessa forma, a carta topográfica transformou-se em novo ícone da cartografia, marcada, agora, por certa naturalização<sup>6</sup> dos fenômenos humanos, contrapondo-se, sobretudo, a um mundo vivido e experimentado. Vale destacar que esse cenário sinalizava, por um lado, o esgotamento da concepção que se baseava no uso das cosmografias “pré-científicas”. Por outro lado, contudo, apontava para um novo paradigma proporcionado pelo surgimento e o estabelecimento de uma cartografia influenciada pelo cientificismo<sup>7</sup> e especializada profissionalmente, em especial, ao longo do século XIX.

Os exemplos dessa discussão sobre o desenvolvimento histórico da relação “cosmologia - cosmografia” poderiam se estender. No entanto, acreditamos que o objetivo de chamar a atenção para a existência de uma

---

4 Nesses mapas (circulares) o mundo era dividido em três partes por um “T” (representando os rios e o Mediterrâneo) que era circundado por um “O” (representando o oceano), tendo Jerusalém no centro do mapa.

5 Enquanto uma nova visão de mundo engendrada pelo Renascimento, a modernidade desenvolveu-se ao longo dos séculos XVI e XVII, sendo marcada pela contribuição de pensadores como, Francis Bacon, Galileu e Descartes.

6 Ao invés de serem analisados como fenômenos históricos e sociais, são encarados como fenômenos naturais.

7 “Ideologia daqueles que, por deterem o monopólio do saber objetivo e racional, julgam-se os detentores do verdadeiro conhecimento da realidade e acreditam na possibilidade de uma racionalização completa do saber” (JAPIASSU; MARCONDES, 2008, p. 45).

---

Íntima relação entre cosmografias (e seus mapas) e cosmovisões (filosofia) foi atingido: parece não existir um mapa “neutro”! E é com essa convicção que podemos avançar em nossa reflexão, tendo a clareza de que um mapa-múndi que tem a cidade de Jerusalém como centro e, outro mapa, que coloque a Europa também no centro, expressam cosmovisões bem diferentes. Em suma, todo mapa se orienta partindo de um ponto-chave totalmente dependente da cosmovisão que lhe serve de base.

### **“Filosofia cartográfica” ou “Cartografia filosófica”?**

Entendida a relação entre cosmovisão e cosmografia e, que as mesmas se expressam como discursos (nem sempre) coerentes sobre o mundo, o que podemos dizer, especificamente, sobre a situação atual da cartografia? Em que estado se encontra o estatuto epistemológico desse campo de conhecimento? Quais os principais obstáculos para o reconhecimento acadêmico da aliança entre filosofia e cartografia?

Sem a presunção de acreditar poder responder definitivamente a esses questionamentos, gostaríamos apenas de apontar alguns possíveis caminhos para os impasses apresentados. E, para isso, lançaremos mão, justamente, da promissora relação entre cartografia e filosofia.

Assim, inicialmente, deve-se salientar que as noções acerca da cartografia e seus respectivos mapas, especialmente aquelas suscitadas no ideário do senso comum, apresentam-se reduzidas ou restringidas aos aspectos estritamente técnicos das representações terrestres, tais como os conhecimentos (ainda que vagos) relacionados aos sistemas de coordenadas, escalas, projeções, legendas, convenções etc. Desvalorizam-se por puro desconhecimento, e nunca (ou quase nunca) por má fé, os vieses mais teóricos, reflexivos e conceituais deste campo de conhecimento. Assim sendo, mesmo entre os especialistas no assunto, as discussões relacionadas às questões mais profundas, como, por exemplo, a complexidade dos processos abstrativos e intelectivos envolvidos na confecção e leitura de um mapa são, muitas vezes, desprezadas.

A crítica sobre um “não-corpo” teórico-conceitual da cartografia citada no parágrafo anterior, reduzindo tal campo do saber a algo estritamente técnico, torna-se ainda mais aguda quando se vislumbra a vasta gama de discussões e teorizações que acabam sendo descartadas. Como exemplo desse “descarte” e reducionismo do potencial da cartografia, temos uma carência de reflexões sobre o próprio conceito de “mapa” ou sobre sua essência. E buscar a essência de algo é, por si só, uma atitude eminentemente filosófica. Nesse

---

ensejo, cabe o questionamento: o que necessariamente deve estar presente (o que é essencial<sup>8</sup>) em um mapa para que ele, efetivamente, seja um mapa? E, o que pode estar ausente (o que é acidental<sup>9</sup>) em um mapa, sem que ele deixe de, efetivamente, ser um mapa? Afinal, qual é a essência desse “ser” que denominamos “mapa”?

Por conta desse possível reducionismo, a cartografia também acaba negligenciando a reflexão sobre questões que seriam extremamente pertinentes para a consolidação de um corpo teórico-conceitual concernente ao próprio campo do conhecimento. Uma dessas questões diz respeito ao inatismo (ou não) das noções espaciais nos seres humanos. Essa temática tem despertado a curiosidade de diferentes pensadores em diversas áreas do conhecimento humano, mas, talvez, seja na filosofia que o tema ganhou grande destaque, notadamente por ter sido tomado como objeto de estudo de grandes nomes dessa tradição.

Refletindo sobre essa questão, Immanuel Kant (1724-1804), um dos maiores expoentes da filosofia alemã iluminista, entendia o espaço (e também o tempo) como uma forma pura da intuição<sup>10</sup> sensível, não sendo, portanto, uma realidade independente do espírito: o espaço é um dado original da sensibilidade (capacidade de obtermos representações a partir da maneira como os objetos nos afetam). Sustentando que o entendimento do espaço – como uma forma a priori<sup>11</sup> – exigia uma exposição metafísica deste conceito, Kant (1980, p. 40-41) desenvolve seu argumento partindo de algumas premissas:

Que são, porém, espaço e tempo? São entes reais? [...]. O espaço não é um conceito discursivo [...], mas sim uma intuição pura. [...]. Disso segue-se que, no tocante ao espaço, uma intuição a priori (não empírica) subjaz a todos os conceitos do mesmo. [...]. A representação originária do espaço é, portanto, intuição a priori e não conceito.

E, partindo dessa proposição – apresentada anteriormente de forma resumida – Kant (1980, p, 42) conclui que,

o espaço não é senão a forma de todos os fenômenos dos sentidos externos, isto é, a condição subjetiva da sensibilidade

---

8 Uma propriedade essencial é uma propriedade que o objeto deve possuir para ser o que é.

9 Acidental, em se tratando de propriedade, é algo que poderia mudar em um objeto sem que ele deixasse de ser o que é.

10 De um modo geral, entende-se intuição como um contato direto da mente com a realidade, conseguindo captar sua essência de modo evidente, sem necessidade de demonstração. Em Kant, a intuição pura constitui-se com uma das condições que possibilitam o conhecimento.

11 Anterior à experiência e dela independente.

---

unicamente sob a qual nos é possível intuição externa. Ora, visto que a receptividade do sujeito ser afetado por objetos necessariamente precede toda constituição destes objetos, compreende-se como a forma de todos os fenômenos pode ser dada na mente antes de todas as percepções efetivas, por conseguinte a priori.

Diante dessa elaborada discussão sobre a intuição pura denominada “espaço”, que se encontra na famosa *Crítica da razão pura* (obra fundamental de Kant publicada em 1781), não temos como negar que a análise kantiana sobre a faculdade de conhecer, ainda hoje, exerce forte influência na investigação filosófica e científica. A empreitada kantiana que tem como mote o espaço, acaba resultando em uma brilhante síntese – unindo diferentes áreas do conhecimento – pois,

fruto da percepção externa (objetiva), o espaço aparece como uma relação de externalidade, e fruto da percepção interna (subjéitiva), o tempo como uma relação de internalidade, um problema que Kant espera resolver apelando para a intervenção da filosofia, atribuindo à geografia a ordem do espaço e à história a ordem da sucessão no processo do conhecimento” (MOREIRA, 2009, p. 21).

Entretanto, pelo fato dessa reflexão ter sido elaborada há mais de dois séculos, poderiam surgir questionamentos sobre a “atualidade” do parecer desse filósofo alemão, relativo, especificamente, à questão das noções espaciais. Será que a exposição metafísica de Kant – sobre o espaço e o tempo – ainda tem algo a nos dizer na contemporaneidade? Será que tal reflexão não poderia já ter sido superada por novas descobertas realizadas em outras áreas do conhecimento?

Corroborando a perspectiva kantiana, estudos recentes realizados na Universidade College London, no Reino Unido, sustentam que o senso de direção é praticamente inato. Uma equipe de pesquisadores dessa universidade – a partir de experiências realizadas com ratos – defende que o “senso de direção” e “orientação” têm seus caminhos estabelecidos muito precocemente no cérebro, podendo-se extrapolar tais descobertas para todos os animais, incluindo os humanos (WILLS; MUESSIG; CACUCCI, 2014). E, ao que tudo indica, esses caminhos cerebrais são formados sem necessidade de experiência no mundo, ou seja, antes mesmo que os indivíduos explorem seus ambientes. Assim, com

---

essa pesquisa, surge um esclarecimento a respeito dos processos [cerebrais] envolvidos no desenvolvimento da orientação espaço-temporal, e, ainda, demonstra-se que o conceito de espaço é algo que se desenvolve prematuramente no ser humano – provavelmente na primeira quinzena após o parto, sendo, portanto, pouco provável que seja fruto de uma relação ensino-aprendizagem.

Por fim, é importante ressaltar que esses pesquisadores encerram a investigação também recorrendo à filosofia, quando reconhecem que a aquisição de conhecimento vindo do mundo exterior, bem como a formação do nosso senso de lugar nesse mundo, são questões que, há séculos, desafiam filósofos e cientistas (WILLS; MUESSIG; CACUCCI, 2014). Tal “reconhecimento”, portanto, acaba ratificando e endossando a visão já preconizada por Kant no século XVIII.

Ainda, dentro dessa perspectiva de crítica aos possíveis reducionismos no campo de abrangência das reflexões engendradas na cartografia, podemos nos remeter à própria natureza da documentação cartográfica como forma de expressão, ora manifestada como língua, ora como linguagem. Enquanto língua, essa documentação cartográfica caracteriza-se como um dos componentes da linguagem, pois, a língua, define-se como “um conjunto organizado de signos linguísticos” (ABBAGNANO, 1999, p. 615) que permite aos sujeitos de uma dada comunidade compreenderem e se fazerem compreendidos. Por outro lado, temos a linguagem definindo-se como um “sistema de natureza simbólica que, entre outras coisas, permite ‘representar’ a realidade – voltar a torná-la presente quando não está” (VILA, 2004, p. 92), podendo ser verbal e não verbal. Assim, diante desse quadro, qualquer tentativa de afirmar uma natureza definitiva para a cartografia, limitando-a a ser unicamente língua ou a configurar-se como um único tipo de linguagem (verbal ou não-verbal), seria, também, uma forma de reducionismo. A natureza da documentação cartográfica não pode ser limitada pela definição de uma única forma de expressão.

Neste contexto, o desenvolvimento e os progressos referentes às técnicas computacionais de geoprocessamento, as pesquisas ligadas aos Sistemas de Informações Geográficas e à Cartografia Digital, assim como todo o ferramental associado ao Sensoriamento Remoto, têm dominado as discussões internas relacionadas ao campo do conhecimento cartográfico. Para dimensionarmos tal situação, devemos entender que “em menos de uma década, o Google Earth não somente definiu o padrão para esses aplicativos, como levou a uma reavaliação completa do status dos mapas e do futuro da cartografia”

---

(BROTTON, 2014, p. 449)<sup>12</sup>.

E nesse território, dominado pela “cibercultura” – fusão da cultura globalizada com a cibernética – parece haver espaço ou oportunidade para possíveis tentativas de se refletir e fundamentar uma sólida base epistemológica referente ao pensamento cartográfico. No entanto, essas oportunidades quase sempre são negligenciadas. Assim, como consequência dessa ausência de reflexão teórico-epistemológica, torna-se cada vez mais distante da cartografia a possibilidade de ser reconhecida como campo de ciência independente. Se, para alguns, as afirmações anteriores parecem exageradas e não representam motivo para preocupação, não é o que deixa transparecer a constatação de Brotton (2014, p. 449-450), relativa aos aplicativos *geoespaciais*:

Baseado na manipulação de imagens de satélite e aéreas, o aplicativo produz um realismo fotográfico livre dos sinais e símbolos gráficos usuais que agora definem os mapas modernos. Seus criadores não têm mais nenhuma formação em geografia ou cartografia. Os avanços tecnológicos que inspiraram esses aplicativos geoespaciais foram feitos por cientistas da computação, e aqueles que trabalham no mapeamento virtual de hoje são geralmente chamados de “tecnólogos geoespaciais”, em vez de “cartógrafos”.

Se esta citação parece extensa, isso se deve à importância da questão levantada. Uma parcela considerável da intelectualidade ligada à “geografia acadêmica e cartografia profissional vê o Google Earth com desconfiança e até mesmo alarme. Para alguns, ele sinaliza o fim da tradicional indústria cartográfica impressa e a morte dos mapas em papel” (BROTTON, 2014, p. 450). No entanto, ainda mais preocupante do que isso, é o fato de que o Google Earth engendra uma “homogeneização de mapas através da imposição de uma versão geoespacial singular do mundo, em um ato de imperialismo cibernético” (BROTTON, 2014, p. 451).

Portanto, diante deste cenário – no mínimo, desalentador – pensar no surgimento dos primeiros mapas talvez seja um caminho para fugir das amarras tecnicistas, visto que devemos nos lembrar que essas primeiras representações de porções da superfície terrestre foram suscitadas, através de processamento intelectualivo, nas mentes dos nossos ancestrais e sem os recursos contemporâneos da cibernética. Esses primeiros mapas não se apresentavam

---

12 Em 2004 o Google adquiriu a empresa Keyhole. E esta, por sua vez, desenvolveu um serviço de mapeamento baseado em imagens de satélite, origem do Google Earth que foi inaugurado em 2005.

---

necessariamente de forma material ou concreta, não surgiram diretamente em folha de papel ou em qualquer outra superfície de projeção (embora possa ser essa a ideia junto ao senso comum). Além disso, tal constatação não nos permite afirmar que esses *mapas ancestrais* eram desprovidos de técnica. Mas, pelo contrário, certamente eram confeccionados a partir de um conjunto de regras práticas para a obtenção do resultado almejado.

Na verdade, as primeiras representações das seções do mundo real surgiram como resultado dos processos intelectivos-abstrativos (que foram se tornando cada vez mais complexos ao longo da evolução humana) que consistiam, sobretudo, na criação de modelos ou simulações mentais do que era percebido no ambiente exterior. Desse modo, há o despertar para a constatação de que os desenhos cartográficos (os concretos-materiais, bem como os voláteis-mentais), fruto de abstração complexa, apresentam-se, de forma paradoxal e simultânea, como representações simplificadoras da realidade circundante.

## **De diálogo inusitado à estratégia para compreender o mundo contemporâneo**

Diante de tudo o que discutimos até então, parece evidente a necessidade de uma relação dialógica entre a filosofia e a cartografia. Relação essa que, apesar de em muitos casos não ter sido assumida explicitamente, esteve historicamente patente tanto em obras de cunho estritamente filosófico, quanto em obras de caráter mais técnico, independente do momento histórico em que tais produções foram engendradas.

Ademais, devemos estar atentos à interdependência entre cartografia e geografia no intuito de descrever corretamente um local da superfície terrestre. Ambas disciplinas contribuem para uma compreensão mais adequada do mundo o qual habitamos. Segundo Matthews e Herbert (2021, p. 30),

a geografia sempre esteve envolvida na análise do espaço [...]. Um corolário central do foco sobre o espaço geográfico têm sido as formas de descrever a superfície da Terra. Os mapas, a cartografia e, mais recentemente, as imagens de satélite [...] são as ferramentas de trabalho para grande parte da análise geográfica.

Assim, delimitar fronteiras rígidas entre cartografia e geografia seria um grande desafio (ou uma impossibilidade) se olharmos a história dessa área

---

do conhecimento em sua totalidade (característica típica do fazer filosófico). Durante muitos séculos a elaboração de mapas era puramente funcional, representando a face prática da geografia no passado. Por isso, “esse tipo de geografia fundamental era uma ciência prática, caracterizada por seu empirismo” (MATTHEWS; HERBERT, 2021, p. 21). No entanto, de forma quase paradoxal, por um lado temos a constatação de que “a geografia, como campo do saber científico, tem uma história marcada pelo distanciamento e pela quase ausência do diálogo com a filosofia” (OLIVEIRA, 2004, p. 9). Por outro lado, não há como negar a presença de um profícuo diálogo entre essas duas áreas (especificamente, entre filosofia e cartografia), em alguns momentos privilegiados da história do conhecimento. Tal diálogo, representa uma verdadeira potencialidade aguardando ser plenamente explorada pela comunidade acadêmica.

Mas o que essas duas áreas, conjuntamente, têm a nos dizer sobre o século XXI? Como esse diálogo interdisciplinar poderia, por exemplo, nos ajudar a entender o mundo contemporâneo? Inicialmente, devemos lembrar que,

o final da década de 1960 foi [...] marcado pela contestação do *status quo* acadêmico. [...] Assim, a geografia não ficou [...] imune à crítica. O encontro com a filosofia passou a permitir que o debate entre as correntes filosóficas ganhasse lugar na produção acadêmica da geografia (OLIVEIRA, 2004, p. 10).

No contexto descrito, emerge uma situação bem definida: a percepção da proficuidade do diálogo entre a filosofia e a cartografia na história. Como já discutimos anteriormente, assistimos a um intenso incremento da produção em cartografia por conta dos aportes advindos da cibernética. No entanto, apesar desses avanços tecnológicos, não podemos olvidar que, a cartografia (hoje e também no passado) continua, com frequência, *obrigando* os líderes mundiais a se dobrarem aos limites impostos pela geopolítica. Olhar para os mapas na contemporaneidade é, não apenas, admirá-los como obras de arte ou como instrumentos de orientação, mas, sobretudo, entendê-los como uma sinalização de delicadas (e difíceis) relações entre as nações do mundo.

Assumindo o pressuposto de que o terreno sempre moldou e influenciou a maneira como os seres humanos viveram (e vivem) e, ainda, usando mapas contemporâneos para refletir sobre a geopolítica global, Marshall (2018, p. 9) sustenta que, “assim é com todas as nações, grandes ou pequenas: a paisagem aprisiona seus líderes, dando-lhes menos escolhas e menos margem de manobra do que se pode pensar”. Para esse autor, além de ter o poder de explicar a complexa política global, os mapas também nos fazem – de forma

---

metafórica – prisioneiros.

Parece que, explicar a geopolítica mundial a partir da cartografia implica resgatar heranças do passado, como a formação dos Estados-nação, por exemplo. Além disso, demanda abordar situações políticas mais prementes que enfrentamos no presente. E, neste caso, a filosofia – especificamente a filosofia política – também tem muito a nos dizer, quando assume como objeto central de sua abordagem (ainda que não exclusivo) as problemáticas do poder. Assim sendo, ao se ocupar “das interações sociais entre os seres humanos na medida em que essas se configuram como relações de poder, e dão lugar à discussão ou ao conflito sobre o modo como o poder deve ser distribuído ou organizado” (PETRUCCIANI, 2014, p. 13), a filosofia política (e não apenas a filosofia) tem muito a conversar com a cartografia, para, numa busca conjunta, melhor compreender o nosso tempo.

Nesse contexto, Barros Filho (2012) discorre sobre a razão e a linguagem humanas, que, curiosamente, os gregos denominavam, ambas, da mesma forma: *logos*. Consideravam esse *logos*, a nossa real especificidade, permitindo-nos inferir que somos seres pensantes e sociais. Ou seja, a razão nos faculta pensar e a linguagem nos possibilita a comunicação e a sociabilidade. Ademais, partindo-se da premissa de que todo o contato com o mundo é sempre mediado pelo nosso corpo (pelo modo como é afetado), imaginamos, “cartografamos” e filosofamos sobre o mundo, em nossas ideias, sempre a partir dos afetos.

Quando se reflete sobre um possível inatismo das noções espaciais nos seres humanos, remetemo-nos à constatação da procura imediata e impulsiva do seio materno por parte do recém-nascido. Tal como os lobos que criam e percorrem seus territórios sistematicamente ou os pássaros em seus processos migratórios, a espécie humana possui também suas noções espaciais instintivas e pré-determinadas geneticamente, uma vez que tal conhecimento espacial natural apresenta-se como item primordial de sobrevivência. Entretanto, deve-se ressaltar que o nosso sistema de mensagens espaciais vai além, bem como, é passível de modificação por reflexão e interação social, ou seja, há plasticidade no comportamento espacial dos humanos. Assim, tal como propunha Rousseau (1712 - 1778), em sua obra *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* – publicada em 1754/55, todos os animais são dotados de instinto e pré-programados para conduzir invariavelmente as suas vidas até o final. Isso nos permite deduzir que os animais já nascem prontos e com todos os recursos disponíveis, enquanto que o homem, com suas especificidades, reinventa-se ao longo de sua jornada.

---

Quando Harley e Woodward (1987, p. 37) definem o mapa como: “representação gráfica que facilita a compreensão espacial de coisas, conceitos, condições, processos ou acontecimentos no mundo humano”, desconsideram deliberadamente todo o aparato técnico e convencional das representações cartográficas, ratificando, de sobremaneira, a ideia de mapa como meio para se “filosofar espacialmente”. Para tais autores, o registro cartográfico torna-se uma forma de expressão cujo objetivo primordial é tornar inteligível, através de representações gráficas, as espacialidades (as dinâmicas ou padrões espaciais) de um determinado segmento do mundo real.

Entender que o mapa é um caminho que parte da “filosofia dos espaços” para se chegar ou descobrir certos “comportamentos espaciais”, talvez seja um bom prenúncio para se especular sobre a natureza da própria Cartografia, refletindo, todavia, sobre o seu *status* (ou não) verdadeiramente científico, bem como a definição de seus conceitos-chave (eternamente à espera de definição). A carência ou ausência de corpo epistemológico e teorizações mais profundas faz com que entenda-se a Cartografia como um campo de conhecimento que se utiliza de outras ciências independentes, tais como: a Psicologia, a Geografia, a Antropologia, a Matemática, a Física e outras. Além disso, a Cartografia estabelece interface com alguns outros campos do saber, assim como: o Desenho Industrial, a Engenharia, as Artes Plásticas e, talvez, a partir da presente pesquisa, a própria Filosofia.

Refletir sobre todos os pontos discutidos até o momento não se configura como mera “curiosidade” epistemológica, outrossim uma necessidade cada vez mais premente para se tentar entender o nosso mundo. À medida que a humanidade avança pelo século XXI, torna-se mais evidente que os limites e as possibilidades que integram o campo de estudo da cartografia não apenas definem e pontuam – de certo modo – a história da civilização, como, também, continuarão a moldar o nosso futuro.

### **Para pensar e não concluir...**

Seria muito cômodo fechar este artigo indicando que o diálogo entre a filosofia e a cartografia chegou a um final feliz, tendo como resultado a apresentação de propostas, de respostas e a sinalização de novos horizontes. Mas, infelizmente, esse não seria o fechamento que corresponde à verdade dos resultados obtidos pelo debate desenvolvido.

Assim sendo, o que podemos fazer é tentar pontuar algumas questões que foram surgindo à medida que a discussão avançava. Tais aspectos

---

se mostrarão favoráveis ou desfavoráveis em função da perspectiva adotada durante a leitura, ou seja, a avaliação dessa reflexão é relativa e depende da predisposição que o leitor tinha (ou ainda tem) para aceitar e ver com “bons olhos” o diálogo proposto.

Quanto ao primeiro ponto, a discussão classificada inicialmente como inusitada, nem por isso, deixou de acontecer. Pelo contrário, o fato de não ser usual o diálogo entre a filosofia e a cartografia criou algumas expectativas que acabaram alavancando o debate, especialmente rumo à superação de alguns limites próprios a cada uma dessas duas áreas. Na riqueza do diálogo, esses limites, por consequência, foram estendidos.

Um desses limites diz respeito a uma crença (quase convicção) arraigada na cultura universitária: um ensinamento é mais crível, na mesma proporção em que esse ensinamento é mais incompreensível. Parte do corpo docente da educação superior acredita que falar e ensinar coisas incompreensíveis é sinônimo de qualidade ou confere *status* acadêmico ao docente. Na tentativa de explicar essa crença, Madeira e Silva (2015, p. 25) sustentam existir um mito de que “o bom professor é aquele que reprova” quando, na verdade, “o professor, que não consegue se impor pela autoridade moral e intelectual, usa métodos de intimidação para obter dos alunos obediência cega” (MADEIRA; SILVA, 2015, p. 25).

Assim, se nos guiássemos por esse parâmetro equivocado e *mitológico*, uma boa aula de filosofia seria aquela em que os discentes não compreenderiam a mensagem proferida pelo professor através de seus jargões filosóficos indecifráveis. Da mesma forma, uma boa aula de cartografia seria aquela em que o docente apresentasse mapas de extrema complexidade, muitas vezes incompreensíveis para o aluno.

Diante dessa postura pedagógica (ou pedantismo docente), ignora-se que a filosofia deve nos ensinar a pensar bem (ou bem pensar) para tentar viver melhor. Como bem esclarece Cerletti (2009, p. 87), “ensinar significa retirar a filosofia do mundo privado e exclusivo de uns poucos para colocá-la aos olhos de todos, na construção coletiva de um espaço público”. Não é por acaso que, do ponto de vista etimológico, filosofia significa “amor à sabedoria”, cujo objetivo maior visa a busca por uma *vida boa* ou feliz. Reafirma-se, portanto, a relevância da questão: como o discente poderá chegar a essa percepção – da importância de buscar viver uma vida que merece ser vivida – se o discurso do professor de filosofia for ininteligível ou marcado por uma atmosfera confusa e nebulosa?

Proferindo uma crítica direta a esse modelo educativo, Lenoir (2016)

---

defende que a filosofia deve ser inteligível e ter uma face prática, à maneira dos filósofos da Antiguidade Clássica. Para esse pensador, “a universidade forma especialistas, enquanto a filosofia antiga pretendia formar homens” (LENOIR, 2016, p. 10-11). Por isso, esse mesmo autor insiste que, à semelhança dos filósofos gregos e romanos, o professor de filosofia deveria se esforçar para conduzir seus alunos à realização de si mesmos.

No campo de ensino da cartografia, a questão não é menos séria. Como vimos ao longo deste texto, é explícita a escassez de reflexões sobre o estatuto epistemológico dessa disciplina. Ou ainda, é recorrente a aparente (ou real?) negligência em relação à reflexão filosófica sobre o próprio conceito de mapa, por exemplo. Tudo isso culmina em um ensino de cartografia fragilizado e, às vezes, empobrecido. E, em um contexto como esse, constitui-se uma cartografia marcada pelo reducionismo de seu campo de abrangência. Parece haver o domínio de uma metodologia cartográfica que “não estimula o engajamento de alunos e alunas com mapas, tanto no seu papel de leitores críticos de representações como na prática em sua função como mapeadores” (SEEMANN, 2020, p. 38).

Essa situação pode se materializar na existência de discentes da disciplina cartografia que ignoram a ambivalência própria dos mapas. O que gera, por vezes, a crença na neutralidade das representações terrestres, impedindo que o discente perceba que um mesmo mapa pode ser usado para fins opostos: ao mesmo tempo que pode ser usado em campanhas humanitárias, pode, também, promover genocídios. Na tentativa de se estabelecer a relação entre situações indesejáveis como essa e a atual conjuntura do ensino cartográfico, não se trata de levemente “rejeitar a semiologia gráfica ou outras teorias e metodologias cartográficas [por exemplo], mas procurar mais opções para pensar a cartografia na escola para torná-la atrativa, inspiradora e literalmente multicolorida” (SEEMANN, 2020, p. 42).

Pelo que vimos até agora, a ausência de um viés filosófico torna nebulosa a percepção discente quanto ao lastro geopolítico imanente a qualquer mapa. A maioria das pessoas (mesmo os estudantes de Geografia) ignora que os mapas podem ser encomendados por grupos distintos, situados em diferentes posições no cenário da geopolítica mundial. Em um contexto como esse, se tentássemos explicar o que é a geografia, para que serve e a quem ela serve, chegaríamos bem próximo da constatação de Moreira (2009, p. 87), ao sustentar que, nessa lógica, o *ofício do geógrafo* acaba refletindo (ou pode desembocar em) “uma geografia da alienação, que degrada o homem e a natureza, exprimindo suas contradições como crise ecológica, crise energética,

---

crise alimentar, crise ética, segregação espacial, manipulação da democracia, obsolescência planejada”.

Em contrapartida, diante do quadro estabelecido pelo diálogo entre filosofia e cartografia e, justamente, como resultado desse encontro, não podemos deixar de identificar uma aura utópica a envolver a cartografia. E, se lembrarmos que *utopia* deriva do grego “ou + topos” – significando “não lugar” – o que caracterizaria uma utopia em se tratando de metodologia cartográfica? Basicamente, seria uma cartografia marcada pela busca inatingível de um mapa ideal, expressão exata da realidade geográfica e totalmente neutra do ponto de vista político.

No entanto, o que temos como consolo, por enquanto, é o entendimento de que o bom (e não o ideal) mapa é aquele interpretável. E, ademais, temos ainda a nos guiar a convicção (e não a utopia) de que a diversidade dos mapas – com todas as suas possibilidades e limitações – é uma característica identificadora da própria riqueza da cartografia.

### Referências bibliográficas:

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ANAXIMANDER of Miletus. Disponível em: <<https://www.philosophy.gr/pre-socratics/anaximander.htm>>. Acesso em: 19 de março de 2020.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Trad. Vinzenzo Cocco. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção “Os pensadores”).

BARROS FILHO, Clóvis de; MEUCCI, Arthur. *A vida que vale a pena ser vivida*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BELTRÃO, Claudia; HORVAT, Patrícia. *História e filosofia* – vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

BROTTON, Jerry. *Uma história do mundo em doze mapas*. Trad. Pedro Maia. São Paulo: Zahar, 2014.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

---

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HARARI, Yuval. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Trad. Janaína Marcoantonio. Porto Alegre: L&PM, 2015.

HARLEY, J. B.; WOODWARD, D. (org.). *The history of cartography: cartography in Prehistoric, Ancient and Medieval Europe and the Mediterranean*. Vol. 1. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Trad. Valério Rohden e Udo Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia – vol. 1*. Trad. Luiz Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LENOIR, Frédéric. *Sobre a felicidade: uma viagem filosófica*. Trad. Vera Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2016.

LLANOS, Alfredo. *Introdução à dialética*. Trad. Cid Silveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves. *Ensinar na universidade: didática para professores iniciantes*. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARSHALL, Tim. *Prisioneiros da geografia: 10 mapas que explicam tudo o que você precisa saber sobre política global*. Trad. Maria Luiza Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MATTHEWS, John; HERBERT, David. *Geografia: uma brevíssima introdução*. Trad. Rachel Meneguello. São Paulo: Editora UNESP, 2021.

MORA, Ferrater J. *Dicionário de filosofia – tomo IV*. Trad. Adail Sobral et al. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

MOREIRA, Ruy. *O que é geografia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

---

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Prefácio. In: SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PETRUCCIANI, Stefano. *Modelos de filosofia política*. Trad. José Vidigal. São Paulo: Paulus, 2014.

REALE, Giovanni. *Pré-socráticos e orfismo: história da filosofia grega e romana*, vol. I. Trad. Marcelo Perine. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SEEMANN, Jörn. Menino é azul e água no mapa também: cartografia, cores, convenções e cultura. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 10, n. 19, p. 23-44, jan./jun. 2020.

SPOSITO, Eliseu Savério. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Trad. Lourdes Machado. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

VILA, Ignasi. O início da comunicação, da representação e da linguagem. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesús et al. *Desenvolvimento psicológico e educação: vol. 1 – psicologia evolutiva*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WILLS, Thomas J.; MUESSIG, Laurenz; CACUCCI, Francesca. The development of spatial behaviour and the hippocampal neural representation of space. *Philosophical Transactions of The Royal Society B: Biological Sciences*, Londres, v. 369, p. 1-13, fev. 2014.



# **RESENHA REVIEW**



**“QUESTÕES DE MÉTODO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO”: CONTRIBUIÇÕES DA OBRA PARA O DEBATE SOBRE MÉTODOS DE PESQUISA**

**“METHOD ISSUES IN THE CONSTRUCTION OF RESEARCH IN EDUCATION”: CONTRIBUTIONS OF THE WORK TO THE DEBATE ON RESEARCH METHODS**

**“ASUNTOS MATERIALES EN LA CONSTRUCCIÓN DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN”: CONTRIBUCIONES DEL TRABAJO AL DEBATE SOBRE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN**

**Jocasta Maria Oliveira Morais**

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Enfermeira do Centro de Atenção Psicossocial – CAPS de Assú/RN. Fortaleza-Ceará/Brasil. E-mail: [jocasta.morais@aluno.uece.br](mailto:jocasta.morais@aluno.uece.br) ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8787-4066>

**Silvia Maria Nóbrega-Therrien**

Doutora em Sociologia em Educação pela Universidade de Salamanca. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de graduação em Medicina da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza-Ceará/Brasil. E-mail: [silnth@terra.com.br](mailto:silnth@terra.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8412-8575>

**Isabel Maria Sabino de Farias**

Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação Brasileira (UFC). Docente do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza-Ceará/Brasil. E-mail: [isabel.sabino@uece.br](mailto:isabel.sabino@uece.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Quem é o pesquisador que nunca teve dúvidas com relação aos métodos de pesquisa? Evandro Ghedin e Maria Amélia Santoro Franco, na obra “Questões de método na construção da pesquisa em Educação”, publicada em 2015 (segunda edição), apresentam as questões de método como condição de retomada dos processos investigativos que tornam possíveis e cientificamente válidos os conhecimentos produzidos na área educacional.

Evandro Ghedin é docente da graduação e pós-graduação e atualmente está como professor titular-livre da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM. É graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília – UCB, concluiu especialização em Filosofia e Existência pela Universidade Católica de Brasília (UCB), especialização em Antropologia da Amazônia pela UFAM, mestrado em Educação pela UFAM, doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo - USP, pós-doutorado em Didática pela Faculdade de Educação da USP.

Maria Amélia Santoro Franco é docente Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Com formação inicial em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), especialização em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), especialização em Administração Escolar pela PUC-CAMP, mestrado em Educação pela PUC-SP, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), pós-doutora em Pedagogia e Prática Docente pela Universidade de Paris VIII (UP-VIII) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Inicialmente, na introdução da obra, permite refletir que as questões de métodos requer a retomada do pensamento sobre o modo de operar do conhecimento. Logo, a palavra método é um conceito de origem grega que significa o caminho que se faz caminhando enquanto se caminha. O método é aquilo que possibilita a interpretação, por meio de algum instrumento, do objeto que possui mais de um significado. Entende-se que cada objeto investigado está carregado de sentidos, passíveis de estruturação e organização. O investigador organiza esses sentidos do objeto por meio do discurso, que o interpreta e expressa o que ele é. Assim, é possível afirmar que o método, em sua perspectiva filosófico-epistemológica, indica os fundamentos para uma

investigação. Isto é, aquilo que se titulou de correntes de pensamento ou formas de expressar o método, ou ainda, aquilo que se titula mais propriamente de método, é a dimensão filosófica do processo de construção do saber.

As sistemáticas da reflexão sobre o método e sua influência na investigação dos objetos, permitiram, no decorrer da história, a construção de várias perspectivas epistemológicas, tais como a dialética, a fenomenologia e o positivismo. As correntes epistemológicas são sempre reflexões sobre o método. Mas, qual o sentido do método? É possível responder esse questionamento afirmando que o sentido do método é possibilitar um conhecimento verdadeiro, isto é, que possua coincidência com o próprio objeto em suas relações, à proporção que seja possível afirmar e manter a verdade. Entendendo que a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução, uma vez que os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novos caminhos de aprofundamento (GHEDIN; FRANCO, 2015).

Pode-se citar duas abordagens: quantitativas e qualitativas, que não são estanques em si mesmas, mas devem ser combinadas numa abordagem “quantiqualitativa”, que permita aos objetos de estudo na área educacional um melhor reconhecimento, desconstrução, construção e reconstrução dos processos de pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2015).

No primeiro capítulo, “Novos sentidos para a ciência”, Ghedin e Franco (2015) buscam desmistificar o sentido de ciência tradicional, abordando uma discussão reflexiva que considera que os novos contextos em que a sociedade atualmente está imersa, e exhibe o ato educativo como uma de suas demandas mais complexas, a qual requer uma concepção ampliada do sentido de ciência.

Os autores, a partir das reflexões de Japiassu (1997) relatam que o interesse fundamental desta obra na discussão das possibilidades científicas de investigação educacional pressupõe interrogar-se sobre “as aptidões de seu discurso para dar conta de seu objeto”. Destacando que Japiassu (1997) argumenta que, mais do que a questão da cientificidade, a preocupação da ciência que investiga a educação deverá ser o seguinte problema: em que condições as produções de seus pesquisadores são capazes de inventar um mundo, de tornar-se parceiras da humanidade e de pensar não somente o que é verdadeiro, mas o que é justo e desejável?

Ghedin e Franco (2015) finalizam o primeiro capítulo reafirmando que será preciso esquadrihar a relação dialética entre objeto e método, com meta de apresentar o fato de que o principal critério da cientificidade do método de pesquisa é a capacidade dele de alimentar e fecundar seu objeto de estudo,

indicando caminhos de desvelamento e autoconhecimento que permitam a transformação desse objeto, a luz de adequar-se aos desafios constantes da mutabilidade da realidade social.

Intitulado “A construção do olhar do pesquisador”, o segundo capítulo traz argumentos que justificam a importância da análise sobre a construção desse olhar como forma de ler o mundo em suas múltiplas representações. Educar o olhar significa aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre os elementos vistos. Sendo assim, exige muito mais do que ver os fatores, sendo necessário aprender a aprofundar-se no real para compreendê-lo em sua dimensão ontológica, epistêmica e metodológica (GHEDIN; FRANCO, 2015).

Ghedin e Franco (2015) convidam o leitor a verificar que nenhum olhar é neutro, reconhecendo que os olhares constroem-se pela significação do mundo. Destarte, revela a tarefa de aprender a olhar o mundo como condição para pensá-lo num contexto explicativo, compreensivo e interpretativo. Por fim, os autores destacam que há o caminho da especulação (certamente é o outro aspecto do método) a qual conduziu grande parte das ciências em direção a objetivos totalmente novos.

Com o título “A reflexão como fundamento do processo investigativo”, o terceiro capítulo considera com foco na metodologia da pesquisa em educação, algumas luzes sobre a questão. Traz uma análise sobre a objetividade e a subjetividade das pesquisas educacionais, avaliando os modelos objetivista, subjetivista e dialético. Destaca que do modelo objetivista decorre consequências importantes à pesquisa em educação, que historicamente, na busca da objetividade científica, separou o sujeito do conhecimento de seu objeto, como se possível fosse (GHEDIN; FRANCO, 2015).

Conforme Ghedin e Franco (2015), do modelo subjetivista, parte-se da supremacia do sujeito sobre o objeto de conhecimento. No entanto, nesse processo de reorganização do conhecimento, verificaram-se muitos equívocos sobre as formas e meios de pesquisar em educação. Os pesquisadores iniciantes, por exemplo, na ânsia de não serem positivistas e na falta de uma cultura de pesquisa com abordagem qualitativa, não raro se equivocaram, subestimando o indispensável rigor científico. No entanto, a subjetividade foi decodificada, muitas vezes, como subjetivismo, sugerindo que qualquer avaliação do pesquisador era aceitável.

O modelo dialético resulta da superação da dicotomização estabelecida pelas abordagens objetivista e subjetivista. Essencialmente, incorpora-se o caráter sócio-histórico e dialético da realidade social, compreendendo ser humano como transformador e criador de seus contextos vividos. Os princípios

básicos dessa concepção são: a historicidade como condição para a compreensão do conhecimento e a realidade como um processo histórico constituído, a cada tempo, por múltiplas determinações, resultado das forças contraditórias presentes no interior de si própria. A essência do ato investigativo em educação requer o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa, o que estabelece a necessária superação da concepção dualista que historicamente ansiou separar objeto e sujeito do conhecimento (GHEDIN; FRANCO, 2015).

O quarto capítulo, denominado “Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa em educação numa perspectiva hermenêutica”, aborda a relação entre conhecimento e política, para compreender em que medida essa relação interfere nas metodologias da pesquisa em educação. Analisa o ato de conhecer e seu sentido pedagógico na construção do conhecimento e do objeto de investigação, ao mesmo tempo que propõe a reflexão hermenêutica como paradigma epistemológico de pesquisa. A hermenêutica situa-se na existência da linguagem, na qual e pela qual se processam os significados. Assim, a hermenêutica almeja recolher o sentido do discurso, indagando: “até que ponto isso é possível, ou por meio de que se pode fazê-lo?” (GHEDIN; FRANCO, 2015).

Ghedin e Franco (2015) argumentam que a hermenêutica representa o esforço do ser humano para compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas compõe a busca de compreensão de como o ser humano inflige sentido a si próprio e à realidade que se apresenta perante dele. O pensar da hermenêutica abrange uma busca da razão das significações do ser. Nesse ponto, a hermenêutica pode constituir significativa metodologia capaz de permitir uma leitura que contemple, de forma mais totalizante, a realidade. Ao utilizar a hermenêutica como método, é possível buscar a compreensão que possa partir de dada particularidade e chegar à sua universalidade com base nas relações instauradas pelos sujeitos da realidade a investigar.

O quinto capítulo, intitulado “Etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação”, apresenta argumentos para compreender a abordagem etnográfica e seus pressupostos. Refere o trabalho de campo como especificidade da pesquisa etnográfica, e a observação participante como estratégia de apreensão do objeto da pesquisa etnográfica e institui as relações entre a abordagem etnográfica e seu uso em pesquisa na área da educação (GHEDIN; FRANCO, 2015).

Segundo Ghedin e Franco (2015), o trabalho etnográfico é a forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura. Para os autores, a figura do pesquisador é construída num processo que ele pode controlar apenas parcialmente, por ser marcado pelas próprias referências do grupo e interpretada conforme os padrões culturais específicos. No trabalho com a abordagem etnográfica, é fundamental considerar que a pesquisa de campo, indispensável à coleta de dados, deve ocorrer vinculada à teoria que a embasa. Desse modo, o trabalho de campo constitui um conjunto de ações orientadoras dos procedimentos de pesquisa a ser desenvolvida em determinado contexto, com a finalidade de compreender um objeto de investigação.

No sexto capítulo, denominado “A pedagogia da pesquisa-ação”, busca uma definição de direção da pesquisa-ação e refletem sobre os conceitos centrais dessa modalidade de investigação. Enfatiza a relevância da construção em colaboração, entre pesquisadores e sujeitos que compõem o grupo pesquisado, processos de transformação das condições de suas práticas (GHEDIN; FRANCO, 2015).

Para Ghedin e Franco (2015), a condição para a pesquisa-ação é a imersão na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que alimentam as práticas, e nela as mudanças serão negociadas e geridas no coletivo. A pesquisa-ação pressupõe uma pesquisa de transformação, participativa, em direção para processos formativos.

O capítulo encerra a reflexão afirmando que ao falar de pesquisa-ação, fala-se de uma pesquisa que não se sustenta na epistemologia positivista e pressupõe a integração dialética entre o sujeito e sua existência, entre fatos e valores, entre pensamento e ação, entre pesquisador e pesquisado. Considerando a dimensão ontológica, referente à natureza do objeto a ser conhecido; a dimensão epistemológica, referente à relação sujeito-conhecimento; e a dimensão metodológica, referente a processos de conhecimento utilizados pelo pesquisador. Assim, a estruturação de um processo pedagógico para a pesquisa-ação, evidencia a construção da dinâmica coletiva, a resignificação das espirais cíclicas, a produção dos conhecimentos, a socialização dos saberes e a conscientização a respeito das novas dinâmicas complacentes.

Em síntese, a obra de Ghedin e Franco (2015) contribui para a reflexão que um método só existe à medida da existência de um sujeito interrogante, que levanta a dúvida, que reflete, pensa e organiza seu pensamento sobre seu objeto de estudo. Esses autores consideram que o sujeito histórico se transforma com as pedras e os encantos do caminho, sendo renovado inicial-

mente com as pedras e encantos descobertos e vivenciados. Deste modo, o caminho só estará completo ao fim da caminhada, isto é, o método não pode apresentar-se pronto antes do fim da pesquisa realizada.

Recomendamos esta obra aos leitores que buscam compreender, atualmente, as questões de método nos processos investigativos, que tornam possíveis e cientificamente válidos os conhecimentos produzidos na área educacional. Considerando que o conhecimento científico se constrói através de sínteses provisórias, que se encontram no complexo exercício de articulação dialética entre o sujeito, o objeto e os conceitos, intercedidos pela metodologia do processo investigativo.



## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

### STANDARDS FOR PRESENTATION OF PAPERS

As produções científicas devem ser enviadas exclusivamente por meio do correio eletrônico no endereço: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

Deverão ser enviados em uma folha de rosto, em separado, o título do artigo e os seguintes dados sobre o(s) autor(es): nome(s) completo(s) na ordem direta do nome, e na segunda linha abaixo do título, com alinhamento à direita, indicando, sua maior titulação, cargo que ocupa, instituição a que pertence, cidade, estado, país e endereço eletrônico e o número do registro ORCID de todos os autores. Serão aceitos artigos submetidos no máximo com três autores.

Os trabalhos enviados para avaliação devem ser da seguinte natureza: artigos e resenhas, sendo que os artigos devem ter no mínimo doze e no máximo vinte laudas, as resenhas até seis laudas.

Serão publicados trabalhos nacionais e internacionais inéditos, resultantes de estudos e pesquisas, que contribuam para a formação, desenvolvimento, atualização e produção do conhecimento no campo da Educação e em áreas a ela relacionadas.

Os trabalhos serão submetidos à avaliação: a) quanto à forma, destacando-se a adequação aos requisitos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e as instruções editoriais; b) quanto ao conteúdo, quando será avaliado o mérito dos trabalhos.

Todos os trabalhos serão apreciados por dois pareceristas e, caso haja discordância entre eles, será encaminhado a um terceiro. De modo algum o nome do autor figurará no texto a ser enviado aos avaliadores. Os autores receberão cópia dos pareceres, mantendo-se em sigilo o nome dos avaliadores ad hoc e, para a publicação, deverão ajustar os artigos às sugestões dos avaliadores. Semestralmente será publicada a relação dos pareceristas ad hoc que contribuíram com a Revista.

#### **Formatação:**

**Configuração da página:** tamanho do papel (A4-21 cm X 29,7 cm); margens esquerda e superior 3 cm, margens direita e inferior 2 cm; todas as páginas deverão ser numeradas com algarismos arábicos no canto direito superior.

**Tipo de Letra:** O texto deverá ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12. As citações longas, notas de rodapé, resumo, palavras-chave, abstract e ke-

ywords , corpo 11 e espaço simples.

**Adentramento:** os parágrafos deverão ter adentramento de 1,5cm e citações com mais de três linhas com recuo de 4 cm da margem esquerda.

**Espaçamento entre linhas:** 1,5 no corpo do texto, e espaço simples nas citações longas, nas notas, no resumo e no abstract. Os títulos das seções (se houver) e as citações longas devem ser separados do texto que os precedem e/ou sucedem por espaço duplo.

**Quadros, tabelas, gráficos, figuras, mapas:** devem atender as normas da ABNT e serem apresentados em folhas separadas do texto (os quais devem indicar os locais em que serão inseridos). Sempre que possível, deverão estar confeccionados para sua reprodução direta.

### **Disposição do texto:**

**Título:** centralizado, em maiúsculo e negrito, com nota de rodapé indicando sua origem (se houver). A um espaço abaixo o título deve ser reproduzido também em língua estrangeira (inglês): title e em espanhol.

**Subtítulos:** Somente com a letra inicial da frase maiúscula (exceto em nomes próprios), negrito, com alinhamento à esquerda e sem numeração.

**Resumo/Abstract/Resumen:** As expressões resumo/abstract/resumen devem ser em maiúscula, sem adentramento em letra maiúscula, seguida de dois pontos. Deverá ter entre 100 e 150 palavras, em espaço simples e fonte 10

**Palavras-chave/keywords/palavras clave:** As expressões devem se em maiúscula, seguida de dois pontos, a um espaço duplo abaixo do resumo. Utilizar no máximo cinco palavras-chave, escritas em letras minúsculas, exceto quando as palavras requerem letra maiúscula, separadas por vírgula. As palavras-chave devem ser reproduzidas nas línguas estrangeiras: (inglês) keywords e (espanhol) palabras clave.

Palavras estrangeiras devem ser grafadas em itálico .

**Citações:** devem conter o sobrenome do autor e, entre parênteses, ano de publicação da obra, seguido de vírgula e número da página.

**Notas de rodapé:** devem ser inseridas ao final de cada folha em que elas aparecem, de maneira personalizada , em ordem crescente (1, 2, 3...).

**Referências:** a palavra Referências, com inicial maiúscula, sem adentramento, a um espaço duplo após o final do texto. A primeira obra deve vir a um espaço duplo abaixo da palavra Referências. As obras utilizadas devem seguir as normas da ABNT.

Exemplos:

Um autor:

QUEIROZ, E. *O crime do padre amaro* . 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Dois ou três autores:

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Mais de três autores:

CASTORINA, J. A. (et. al.). Piaget-Vigotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

A instituição e/ou qualquer dos organismos editoriais não se responsabilizam pelas opiniões, ideias e conceitos emitidos nos textos, por serem de inteira responsabilidade de seu(s) autor(es). A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Será fornecido gratuitamente ao(s) autor(es) de cada artigo um exemplar do número da Revista da Faculdade de Educação em que seu artigo foi publicado.

### **Declaração de direito autoral**

Concedo a Revista da Faculdade de Educação - Unemat o direito de primeira publicação da versão revisada do meu artigo. Afirmo ainda que meu artigo não está sendo submetido a outra publicação e não foi publicado na íntegra em outro periódico e assumo total responsabilidade por sua originalidade, podendo incidir sobre mim eventuais encargos decorrentes de reivindicação, por parte de terceiros, em relação à autoria do mesmo. Também aceito submeter o trabalho às normas de publicação da Revista. A Revista não se obriga a devolver os originais das colaborações. Normas de publicação disponíveis também na página <http://www2.unemat.br/revistafaed/>

Norma atualizada em janeiro de 2019

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc  
Cidade Universitária (Bloco II)  
Tel/Fax: + 55 (65) 3223-0728  
Cáceres/MT - Brasil (CEP: 78200-000)  
<https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu>  
e-mail: [revistafaed@unemat.br](mailto:revistafaed@unemat.br)

## RELAÇÃO NOMINAL DOS AVALIADORES *AD HOC* DO ANO DE 2021/1

### NOMINAL LIST OF 2021'S *AD HOC* EVALUATORS

Dra. Aida Franco de Lima	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Alice Copetti Dalmaso	UFSM/RS – BRASIL
Dra. Ângela Rita C de Mello	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Denise Leite	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Elizeth Gonzaga dos Santos Lima	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Elni Elisa Willmsi	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Eveline Teixeira Baptistella	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Filomena Arruda Monteiro	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Joana D'Arc Germano Hollerbach	UFV/MG – BRASIL
Dra. Josiane Magalhães	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Luciana Melhorança Moreira	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Maria do Socorro de Sousa Araújo	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Neusa Benedita da Silva Zattar	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Rachel Tegon de Pinho	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Renata Costa Lopes Prado	UFF/RJ – BRASIL
Dra. Rosane Maria A Vasconcelos	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Rosely Aparecida Romanelli	UNEMAT/MT – BRASIL
Dra. Simone Albuquerque Rocha	UFMT/MT – BRASIL
Dra. Suzana Guimarães	PUC/SP – BRASIL
Dra. Sylvia da Silveira Nunes	UFA/MG – BRASIL
Dra. Wilma Favorito	INES/RJ – BRASIL
Dr. Arno Rieder	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Ademar de Lima Carvalho	UFMT/MT – BRASIL
Dr. Anderson Arruda	UFC/CE – BRASIL
Dr. Aparecido de Assis	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Fernando César V Malange	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Jerônimo Sartori	UFFS/RS- BRASIL

Dr. João Ivo Puhl	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. José Ferreira da Costa	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Leandro Passarinho Reis Junior	UFPA/PA – BRASIL
Dr. Lucas Arruda Ramalho	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Lurian Dionizio Mendonça	UNESP/SP – BRASIL
Dr. Marcelo Bordin	UFPR/PR – BRASIL
Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Paulo Alberto Santos Vieira	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Sandro Sguarezi	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Toni Amorim de Oliveira	UNEMAT/MT – BRASIL
Dr. Walter Clayton de Oliveira	UNEMAT/MT – BRASIL