

Damião Rocha
Marluce Zacariotti
(ORGANIZADORES)

ESCRITOS DE SI, VIVÊNCIAS, HISTÓRIAS E SABERES:

A PRODUÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFT



Damião Rocha
Marluce Zacariotti
(ORGANIZADORES)

ESCRITOS DE SI, VIVÊNCIAS, HISTÓRIAS E SABERES: A PRODUÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DA UFT



PALMAS-TO
2019

**Reitor**

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Conselho Editorial

Cynthia Mara Miranda (Presidenta)

Danival José de Souza

Idemar Vizolli

Ildon Rodrigues do Nascimento

Nilton Marques de Oliveira

Ruhena Kelber Abrão Ferreira

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis e Comunitários (PROEST)

Kherlley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão e Cultura (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Elisabeth Aparecida Corrêa Menezes

Pró-Reitora de Graduação (PROGRAD)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Prefeitura Universitária

João Batista Martins Teixeira

Procuradoria Jurídica

Marcelo Morais Fonseca

Projeto Gráfico/Diagramação

Mota Produções

Imagens

Projetado por freepik.com

pixabay.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Agência Brasileira do ISBN - Bibliotecária Priscila Pena Machado CRB-7/6971

E74 Escritos de si, vivências, histórias e saberes : a
 produção do mestrado profissional em educação da UFT
 [recurso eletrônico] / orgs. Damião Rocha e Marluce
 Zacariotti. — Palmas : EDUFT, 2019.
 Dados eletrônicos (pdf).
 144 p.

ISBN: 978-85-60487-60-8

1. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação).
I. Rocha, Damião. II. Zacariotti, Marluce. III. Título.

CDD 607.2

APRESENTAÇÃO

Atualmente, na UFT, temos dois mestrados em educação: o acadêmico (2012) e o profissional (2017). Diferentes em suas naturezas articulam-se e formam com seus pares e parceiros redes de pesquisas e de pesquisadores ao integrarem-se a universidades nacionais das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, além de redes internacionais de pesquisa.

Desde 2017, na entrada da primeira turma, o Programa de Pós-graduação Profissional em Educação tem constituído convênios importantes e oportunizado a professores e alunos eventos regionais, nacionais e internacionais. Um esforço instituído com o objetivo de ser referência na formação de pessoas e, principalmente, na exploração de novos produtos educacionais que atualizem práticas de ensino e de aprendizagem. Essa perspectiva tem atraído grande número de candidatos de várias partes das regiões Norte e Centro-Oeste, com elevado índice de inscritos a cada edital de seleção. Esta coletânea no formato de dossiê busca ser, ao mesmo tempo, espaço de amostra da produtividade do Programa Profissional de Educação da UFT e também oportunidade para ampliar o conhecimento desse tão jovem programa. A coletânea traz história, experiências e vivências, frutos de pesquisas do programa de educação e de suas conexões/interações com Universidade Estadual do Pará, Universidade Federal do Oeste do Pará, Universidade Federal do Mato Grosso e Instituto Federal de Goiás. Os textos são de professores, alunos egressos, alunos em curso com seus orientadores, que fazem parte do programa, bem como de pesquisadoras de universidades que integram grupos, projetos e redes de pesquisas.

Os autores trazem textos sobre pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no último quadriênio. A ideia foi explorar a trajetória do PPPGE por meio de uma produção que espelhe sua história, disciplinas (produtos delas), temáticas de pesquisa e experiências compartilhadas em vários grupos e redes de pesquisas com outras instituições.

Nesse sentido, compilamos artigos que trazem abordagens relativas às linhas de pesquisa do programa divididos em duas sessões: **Histórias, formação e escritas de si**; e **Temas, textos e contextos**. Na primeira parte, os autores e autoras abordam aspectos que refletem a história, memórias, formação e construção identitária do e no PPPGE; na segunda parte, os textos trazem abordagens de inúmeras temáticas constituintes do universo da educação refletidas nas várias disciplinas do programa. Assim, traçamos um fio condutor não tão óbvio, mas que expressa um pouco do que se tem produzido no âmbito do mestrado profissional em Educação da UFT.

A pluralidade temática dos artigos diz muito da diversidade que o programa imprime em sua proposta curricular. E as conexões de saberes refletem as bases de uma teia de redes e grupos de pesquisas aos quais o PPPGE se liga por meio de seus docentes e alunos, como a Rede Internacional de Escolas Criativas (Riec); Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior (Rides); Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (Nepce) e Observatório dos Planos Municipais de Educação (ObPME).

A coletânea apresenta, assim, a experiência de um grupo jovem de pesquisadores a partir de um mestrado também ainda jovem, mas bastante articulado a outros programas, grupos e redes de pesquisa, que vêm desenvolvendo trabalho profícuo de formação e de pesquisa no Norte do Brasil.

Na primeira seção, temos o texto de Kátia Brito e Ângela Noleto, *A produtividade em pesquisa do/no Programa de Pós-Graduação de Educação da UFT e a inserção social*, que resalta aspectos das mudanças que os estudos em pesquisa educacional estão passando e discute as características dos tipos de pesquisa de abordagem qualitativa a partir de amostra com base nas pesquisas de dissertações defendidas no PPGE/UFT, no período de 2014 ao primeiro semestre de 2016. Segue-se com *Lições históricas do passado para entender a educação do presente: uma trajetória refletida no mestrado em Educação da UFT*, de Luciano Zilli. O autor destaca a história do currículo da educação básica a partir do conceito de disciplina. O artigo estrutura-se em torno da construção conceitual do termo disciplina tendo como objetivo compreender os processos históricos que moldaram o perfil do currículo disciplinar moderno. Dando sequência, o artigo de Jonathan Ferreira Brito e Carmem Artioli Rolim, *Escritas reflexivas sobre a formação no mestrado em Educação da UFT*, que se apresenta como memorial de um graduado em medicina e mestrando em educação. Consiste na problematização da integração de saberes clínicos, práticos e utilitários aos saberes libertadores e reflexivos advindos do estudo da filosofia da educação. Ainda na primeira seção, Clebson Gomes da Silva e Maria José de Pinho apresentam *Memória vivida, interconexões ontológicas, epistemológicas e pedagógicas da trajetória educacional da cria de uma quebradeira de coco no mestrado em Educação da UFT*, um memorial sobre a memória vivida, as interconexões ontológicas, epistemológicas e pedagógicas da trajetória educacional que projetou e direcionou a formação atual de Clebson, filho de mãe solteira e quebradeira de coco Babaçu. Retrata a vivência com a pistolagem, com a grilagem de terras, com a opressão do trabalhador, por meio de um relato forte que alia história, memória e formação.

A segunda seção inicia-se com *Educologia amazônica: experiência, vivência de educadoras nas atividades socioeducativas na região do oeste do Pará*, texto de Adriane Gama e Tânia Brasileiro que aborda as atividades socioeducativas desenvolvidas pelo projeto saúde e alegria nas comunidades ribeirinhas da reserva extrativista Tapajós Arapiuns/PA. As autoras refletem sobre as possibilidades da educologia enquanto metodologia ativa para ações de educação ambiental. Na sequência, o texto: *Práticas generificadas na educação infantil: a brincadeira é de menino ou de menina?* de Luciane Tavares dos Santos e Tânia Regina Lobato dos Santos, é um recorte de uma pesquisa acerca dos discursos de gênero na educação infantil, realizada com professoras de uma escola pública do norte do país. A proposta foi investigar a formação profissional e ações pedagógicas das docentes tendo as questões de gênero como foco. Outro texto dessa seção é *Políticas de accountability na educação: repercussões no município de Palmas/TO*, de Rosilene Lagares e Elton Luiz Nardi.

O artigo analisa repercussões na configuração de arranjos institucionais no município de Palmas alicerçados na ideia de governo democrático da educação básica pública. Com base em aportes teóricos e documentais, problematiza os arranjos institucionais cujos objetivos ultrapassam a intenção de prestação de contas.

Ainda compondo a segunda seção, no artigo *Escritas de si e das práticas feministas lésbicas na universidade: questionamentos das formas tradicionais, eurocêntricas e androcêntricas da produção de saberes na graduação e na pós-graduação*, Bruna Andrade Irineu traz uma escrita carregada de si, discutindo conceitos e práticas feministas, apresentando a universidade como “fuga” geográfica e alternativa às vivências lésbicas e ainda a produção de conhecimento feminista como autoconhecimento e resistência. Outro trabalho da segunda seção é de José Luís dos Santos Sousa e de Marluce Zacariotti. No texto *Softwares educacionais: mediadores de aprendizado no ensino médio*, eles analisam as contribuições das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em especial dos softwares educacionais, como mediadores no ensino-aprendizagem para a disciplina de biologia a partir de conteúdos abordados no ensino médio. Apresentam a pesquisa realizada com softwares educacionais e buscam identificar sua relevância para melhorias nas práticas de ensino e como ferramentas importantes para o professor no aprimoramento do processo ensino-aprendizagem. Wellington Holanda e Jocyléia Santana trazem no artigo *Influenciadores digitais: delineamentos de suas características e o potencial para a educação* o fenômeno da cibercultura denominado influenciadores digitais. Por meio de pesquisa usando princípios da Netnografia buscam compreender o conceito de influenciador digital a partir de vídeos e canais do Youtube que expliquem esse fenômeno e, assim, observam as relações com as juventudes e os novos modos de aprender.

Na sequência, no texto *Modalidade de aprendizagem e os fundamentos da educação inclusiva*, Ana Beatriz Freitas discorre sobre os fundamentos da educação inclusiva. A partir de documentos que assinalam o direito das pessoas de aproveitar as oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e de ter respeitadas as suas singularidades, a autora destaca que os sistemas educacionais precisam se modificar e que para isso dependem de investimento financeiro. Ela adverte também para uma “excludência velada” quando se fala em educação inclusiva. O último trabalho da coletânea é dos autores Marcos Irondes Coelho de Oliveira, Damião Rocha e Eduardo José Cezari, que apresentam em seu artigo *Currículo das visualidades: parâmetros e referenciais curriculares nacionais para produzir e aprender arte na escola* uma discussão sobre a educação crítica das imagens. O texto busca ampliar a compreensão das visualidades cotidianas nos currículos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Propõem como destaque o que chamam de “currículo das visualidades” ao tratar da arte como conteúdo curricular da educação básica.

Assim, o espírito do PPPGE, que tem por base a contribuição para o desenvolvimento e para a qualidade da educação, está impresso nestas páginas, nos modos de dizer e de fazer que aparecem nos artigos deste dossiê. Esperamos que os textos despertem novos pesquisadores e animem futuros mestrandos. A educação e suas problemáticas anseiam por mudanças, por pesquisas e projetos inovadores e o PPPGE está de portas abertas para juntos produzirmos conteúdos, pesquisas, práticas, discussões, produtos, saberes e vivências que impactem positivamente na qualidade da educação do Tocantins e da região Norte do Brasil.

Os organizadores

PREFÁCIO

Com entusiasmo recebo o convite dos organizadores para escrever o prefácio desta coletânea. Esta obra retrata a história de trabalho do grupo de docentes e de discentes do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Tocantins e, ao mesmo tempo, a trajetória da nossa querida UFT, que recém completou 15 anos de funcionamento. História e trajetória se entrelaçam. Recentemente a UFT foi considerada a 3ª melhor universidade da região Norte, no Ranking Universitário Folha, ocupando a posição 92ª no ranking geral. Em 2018, alcançou conceito 4, de um máximo de 5, na avaliação institucional realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, do Ministério da Educação (Inep/MEC). Esses fatos conjugados demonstram que nossa universidade atingiu ótimo referencial de qualidade.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT iniciou sua 1ª turma em 2012, mas a história desse grupo de pesquisadores (as) e instituidores (as) do programa – abro parêntesis para meu reconhecimento a esse grupo em nome da saudosa Isabel Auler, que fazia parte desse programa – iniciou em 2000. Do esforço desse grupo, cujo mestrado está hoje em sua 7ª turma, nasceu também a proposta do mestrado profissional em Educação. Somando alguns professores advindos do PPGE e outros, inclusive de outras áreas, criou-se o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da UFT (PPPGE).

2017, ano da primeira turma do PPPGE e também do início de boas parcerias. Em pouco mais de dois anos de existência, já firmou dois convênios com instituições importantes na região Norte: Faculdade Católica D. Orione e Faculdade ITOP. E, assim, a UFT vai se consolidando como grande formadora de mestres e de doutores que estão atuando no sistema de educação de nosso estado.

No percurso desse programa, há de se ressaltar também a parceria com o programa acadêmico em Educação, que, além de trocas de saberes entre professores e alunos, permite aproximações com instituições importantes no cenário nacional, como Unitins, UFG, UnB, UEPA e UFOPA.

Assim, para nós, que estivemos à frente da pós-graduação e também da reitoria da UFT, sempre dando suporte e buscando recursos para que a pesquisa e a pós-graduação pudessem alcançar patamares cada vez melhores, ver um programa de mestrado profissional ser em tão pouco tempo já uma referência é sinônimo de orgulho da marca UFT, da competência e da dedicação de nossos professores, técnicos e alunos.

Tomado desse orgulho, recebi esta coletânea e me dispus a prefaciá-la. Os artigos retratam a história, as reflexões, conexões e saberes, frutos do empenho dos docentes do programa, de seus alunos, de suas parcerias, de suas redes de pesquisa e de seus pesquisadores. Um dossiê de pesquisas e de experiências que refletem o peso e a importância da pós-graduação para a consolidação da excelência de uma universidade. Peso ainda maior quando se refere à área da educação.

Nosso estado apresenta baixos índices de desempenho das escolas, segundo dados do Índice da Educação Básica (Ideb). Não cabe discutir aqui as possíveis deficiências dessa avaliação, mas, de alguma forma, os números alcançados pelos métodos atuais de avaliação indicam sinal vermelho. Além dessa problemática, temos professores atuando em áreas diversas de sua formação, não temos programas de pós-graduação em Educação suficientes e também as políticas de formação de professores precisam ser intensificadas. Nesse breve contexto da educação na região Norte, incluo o presente trabalho, pois os textos apresentam história, trajetórias de pesquisa que demonstram o esforço de um programa que se firma como possibilidade de contribuir para a melhoria nesse quadro. Os artigos discutem também situações e temas que permeiam a educação e que problematizam esse contexto.

A educação deve ser entendida em sua complexidade e em suas especificidades, que se relacionam com o ambiente, com a diversidade e com as mudanças em tempos de cibercultura. Estamos numa região com o maior percentual de população jovem; temos nas mãos um desafio enorme para a educação: formar esses jovens com qualidade. Para isso, é também fundamental que nossos professores e gestores em educação se capacitem, se atualizem, se formem e se informem. Nessa perspectiva, os artigos desta coletânea são uma abertura para esse despertar de atenção. Trazem à luz o trabalho do PPPGE por meio das reflexões sobre produtos educacionais, sobre temáticas de gênero, sobre inclusão, entre outros temas, promovendo discussões importantes, que não apenas colaboram com a problematização da educação no nosso estado, como também instigam professores e gestores a querer saber mais, a vislumbrar o mestrado.

Este é o convite que faço a todos e todas: leiam, conheçam a produção desse importante programa de pós-graduação, que alia a pesquisa à sua aplicação prática e que, certamente, já está trazendo excelentes contribuições para a educação na região.

Márcio da Silveira

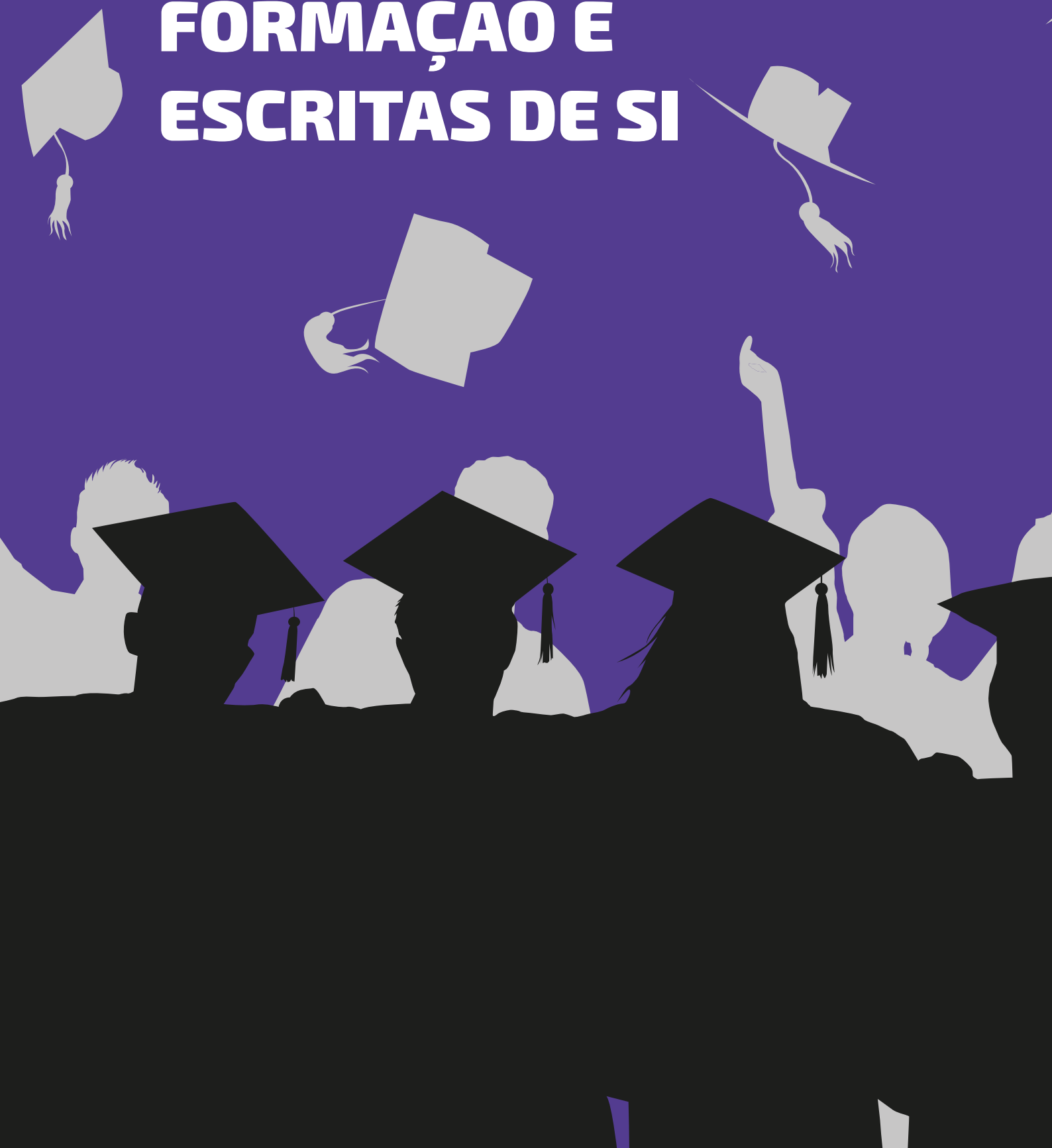
Presidente da Fundação de Apoio a Pesquisa do Tocantins – FAPT/TO.
Reitor da Universidade Federal do Tocantins (2012 – 2016).

SUMÁRIO

Apresentação	5
<i>Damião Rocha, Marluce Zacariotti</i>	
Prefácio.....	8
<i>Márcio da Silveira</i>	
Parte I	
Histórias, formação e escritas de si	15
1. A produtividade em pesquisa do/no Programa de Educação da UFT e a inserção social.....	15
<i>Damião Rocha, Kátia Cristina Brito, Ângela Noletto</i>	
2. Lições históricas do passado para entender a educação do presente: uma trajetória refletida no mestrado em Educação da UFT	23
<i>Luciano Zilli</i>	
3. Escritas reflexivas sobre a formação no mestrado em Educação da UFT	35
<i>Jonathan Ferreira Brito, Carmem Artioli Rolim</i>	
4. Memória vivida, interconexões ontológicas, epistemológicas e pedagógicas da trajetória educacional da cria de uma quebradeira de coco da região do Bico do Papagaio no mestrado em Educação da UFT	43
<i>Clebson Gomes da Silva, Maria José de Pinho</i>	
Parte II	
Temas, textos e contextos.....	57
5. Educologia amazônica: experiência, vivência de educadoras nas atividades socioeducativas na região do Oeste do Pará	57
<i>Adriane Panduro Gama, Tânia Suely Azevedo Brasileiro</i>	
6. Práticas generificadas na educação infantil: a brincadeira é de menino ou de menina?	67
<i>Luciane Tavares dos Santos, Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	
7. Políticas de <i>accountability</i> na educação: repercussões no município de Palmas/TO.....	82
<i>Rosilene Lagares, Elton Luiz Nardi</i>	
8. Escritas de si e das práticas feministas lésbicas na universidade: questionamentos das formas tradicionais, eurocêntricas e androcêntricas da produção de saberes na graduação e na pós-graduação.....	95
<i>Bruna Andrade Irineu</i>	
9. Softwares educacionais: mediadores de aprendizado no ensino médio.....	105
<i>José Luís dos Santos, Marluce Zacariotti</i>	
10. Influenciadores digitais: delineamentos de suas características e o potencial para a educação	113
<i>Wellington Holanda Moraes Júnior, Jocyléia Santana</i>	
11. Modalidade de aprendizagem e os fundamentos da educação inclusiva	123
<i>Ana Beatriz Machado de Freitas</i>	
12. Currículo das visualidades: parâmetros e referenciais curriculares nacionais para produzir e aprender arte na escola	129
<i>Marcos Irondes Coelho de Oliveira, Damião Rocha, Eduardo José Cezari</i>	
Sobre os Autores	139

PARTE I

**HISTÓRIAS,
FORMAÇÃO E
ESCRITAS DE SI**





1

HISTÓRIAS, FORMAÇÃO E ESCRITAS DE SI

1. A produtividade em pesquisa do/no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT e a inserção social

*Damião Rocha
Kátia Cristina Custódio
Ângela Noletto*

Pesquisas que recorrem a estudos de caso como forma privilegiada de investigação e que versam sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação têm se destacado nos últimos anos. O que indica novas vertentes e olhares sobre procedimentos metodológicos a serem empregados em pesquisas tanto qualitativas como quantitativas. O estudo de caso também tem propiciado debates sobre os motivos dessa opção metodológica, haja vista que uma das características que constituem esse tipo de estudo diz respeito ao tom peculiar, singular que um objeto em análise pode possuir.

Para Gamboa (1995), a pesquisa é um conjunto bastante articulado de aspectos técnicos, metodológicos, teóricos ou ideológicos que reflete exigências históricas e mudanças socioeconômicas e políticas da atual sociedade. Para compreender a educação como parte desse todo social concreto, conflituoso e imbuído de transformações, o estudo de caso se faz presente como importante opção metodológica.

A partir de estudos sobre a pesquisa educacional e da constatação da predominância do estudo de caso entre as pesquisas de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins (PPGE/UFT) surgiram as seguintes inquietações: Como as pesquisas intituladas estudos de caso têm sido realizadas? O que as difere dos outros tipos de pesquisas?

Buscaram-se subsídios teóricos para compreender as indagações apresentadas, como também os contextos e tendências pelas quais as pesquisas em educação têm se estruturado nas últimas décadas.

O estudo utilizado para este texto provém de fichas elaboradas para análise de dissertações depositadas no período do segundo semestre de 2014 ao primeiro semestre

de 2016 que fazem parte do acervo do PPGE/UFT. Na análise destacamos a concepção de professor/educação, tipo de pesquisa e aprofundamento do método utilizado nos trabalhos a partir da leitura integral de 15 dissertações do universo de 30 disponíveis no mestrado acadêmico do programa.

Sinalizamos que esse é um programa relativamente novo, implantado em 2012, que visa a “formar mestres em educação com os saberes necessários à prática docente e investigativa, capazes de analisar a educação como fenômeno em suas múltiplas inter-relações sociais, culturais e políticas”. Formou 46 alunos e está na sua 7ª turma.

O PPGE/UFT resultou do esforço em alavancar a pesquisa na região Norte do Brasil e incluiu núcleos e grupos que se propuseram a investigar nas linhas de pesquisas: **currículo, formação de professores e saberes docentes; e Estado, sociedade e práticas educativas; abrangendo, assim, temáticas** epistemológicas da formação docente e das práticas educativas.

As concepções de educação, de professor, de ensino e de aprendizagem explicitadas nas dissertações pesquisadas não são objeto de discussão neste artigo, mas foram consideradas para compor o quadro de análise.

O trabalho apresenta as raízes históricas, teóricas e a evolução pela qual os procedimentos investigativos passaram ao longo de sua trajetória, especialmente os ocorridos no limiar século XIX e início do século XX, que apontam avanços em pesquisas voltadas às ciências humanas. Levantamos a discussão sobre os estudos que se configuraram como pesquisas com abordagem qualitativa e que possuem como foco de análise e interesse estudos de caso.

Aspectos da pesquisa qualitativa e os procedimentos investigativos

As duas últimas décadas do século XX têm evidenciado mudanças significativas tanto no número de pesquisas da área de educação no Brasil quanto nas temáticas e problemas estudados principalmente em virtude da expansão da pós-graduação. Essas mudanças se expressam nas pesquisas educacionais que privilegiam os aspectos qualitativos do objeto de estudo em detrimento dos aspectos quantitativos.

De acordo com Bogdan, Biklen (1994), a origem teórica da abordagem qualitativa de pesquisa encontra seu alicerce na fenomenologia e suas ramificações, como o interacionismo simbólico, a etnometodologia e a etnografia, tendo como pontos basilares os aspectos subjetivos do comportamento humano e as interações sociais que ocorrem cotidianamente.

Segundo André (1995), a abordagem qualitativa surge no final do século XIX, quando o método de investigação usado nas ciências físicas e naturais é posto em discussão por cientistas que estudam fenômenos humanos e sociais. A principal indagação dos estudiosos sobre o transplante da metodologia das ciências exatas e biológicas para as ciências humanas foi quanto à complexidade dos fenômenos humanos, argumentando sobre a inviabilidade da aplicação das leis gerais da física ou da biologia nas ciências humanas. O historiador Dilthey citado por André (1995) foi um dos primeiros a questionar sobre o uso de procedimentos das ciências naturais em estudos aplicados às ciências humanas e sociais e sugeriu o uso da hermenêutica - já que a mesma se volta à interpretação dos significados - como abordagem metodológica para a investigação de problemas sociais.

Como Dilthey, Weber (*apud* ANDRÉ, 1995) destaca a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, portanto, opondo-se também à visão empiricista da ciência. Outros estudiosos das questões humanas e sociais aliam-se a essas ideias e contribuem para a defesa e configuração da perspectiva qualitativa de pesquisa, conhecida a princípio como “idealista – subjetivista”. Esse debate e defesa de uma nova visão de conhecimento não positivista de ciência vai se estender até o final da década de 1980, quando o conceito de abordagem qualitativa populariza-se entre os pesquisadores da área da educação.

Nas décadas de 1960 – 1970, os estudos dos processos educacionais centravam-se na análise das variáveis de contextos e no seu impacto sobre o produto. Já nos anos 1980 o foco se volta, sobretudo, para o processo em que se dá esse impacto, ou seja, questões que eram tidas como genéricas, universais do campo educacional, como o fracasso escolar, passam a ceder espaço para análises problemáticas localizadas em contextos específicos, como as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e outras temáticas.

Os enfoques dados às pesquisas educacionais também se ampliam e se diversificam. Gatti (2002) informa que nos anos 1980 -1990 há uma mudança no perfil da pesquisa educacional, em que as abordagens críticas norteadas pela metodologia de pesquisa - ação e teoria do conflito - ganham espaço, assim como as contribuições da antropologia, da história, da linguística, da filosofia, sedimentando um estudo multi/inter/transdisciplinar sobre os problemas educacionais. Também os estudos de “abordagem qualitativa” conquistam novos adeptos, pois compreendem um conjunto heterogêneo de perspectivas, métodos, técnicas e análises, como os estudos etnográficos, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, análises de discursos e narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral.

O estudo de caso: características e procedimentos

A origem dos estudos de caso remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. Há muito tempo é bastante usado em diversas áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, medicina, psicologia, serviço social, direito, administração, com o intuito de retratar um fenômeno, descrever uma situação específica, estimular a discussão de um tema, ou mesmo o uso de um procedimento.

Como esclarece André (2005), em educação, somente nas décadas de 1960 e 1970 é que o estudo de caso começa a aparecer em manuais de metodologia, sendo entendido somente como um estudo descritivo, pontual e preparatório para um trabalho mais complexo a ser realizado posteriormente. Em dezembro de 1975, acontece uma conferência internacional em Cambridge, na Inglaterra, em que foram discutidas novas abordagens em pesquisa e avaliação educacional e que teve como tema o “Método de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional”. Houve debates acalorados sobre princípios, métodos e procedimentos que a utilização do estudo de caso proporcionaria. Contudo, ao final do evento, os participantes que haviam se comprometido em publicar um livro sobre as questões epistemológicas e metodológicas do estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional não se sentiram preparados para tamanha empreitada.

Atualmente, o estudo de caso se mantém como tema de discussão e embates quanto a sua efetiva utilização e possibilidades na educação. É salutar, portanto, trazer ao corpo deste

trabalho conceitos discutidos por estudiosos sobre o estudo de caso para melhor ampliar o olhar sobre tal abordagem.

Stake (*apud* DENZIN & LINCOLN, 1998) afirma que a característica do estudo de caso não é a opção metodológica, mas sim o enfoque que o pesquisador dá ao objeto de estudo – a escolha de um caso – pois a questão fundamental que se apresenta é o que se aprende ao estudar o caso. Essa afirmação também é ratificada por Adelman, Jenkins e Kemmis (*apud* ANDRÉ, 2005, p. 15-16) para quem o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo cuja forma de apreensão e de coleta de dados é a usada nos estudos sociológicos ou antropológicos, como observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo; o que se prioriza não são as técnicas utilizadas e sim o conhecimento que advém desse estudo.

Merriam, também citada por André (2005), define que o estudo de caso qualitativo se compõe de quatro características essenciais: particularidade (refere-se à importância reveladora que o estudo desse fenômeno particular trará para a investigação de problemas práticos); descrição (remete ao relato minucioso do fenômeno em estudo contribuindo para a compreensão e interpretação das interações culturais, sociais expressas nos dados); heurística (propicia a descoberta de novos significados presentes no fenômeno estudado, como estende a experiência do leitor, ou mesmo o exercício de “repensar” o estudo de caso); e indução (aponta a lógica indutiva para a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que a verificação de hipóteses).

Para Bodgan & Biklen (1994), o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico, possuindo graus variáveis de dificuldade conforme o pesquisador (iniciante ou experiente) e que, na maioria das vezes, os investigadores o escolhem como primeira experiência investigativa por promover o afunilamento de experiências que futuramente propiciarão outras pesquisas mais complexas.

Entendemos que a partir dos conceitos apresentados, relações que a princípio não se apresentam explícitas, podem surgir elementos que nos levem a relacionar os motivos pelos quais o pesquisador decide lançar mão do estudo de caso; Stake (*op. cit*) afirma que a escolha deve estar ligada aos propósitos do pesquisador que, por sua vez, indicam os três tipos de estudo de caso: intrínseco: 1) tenta entender um caso em sua gênese; 2) instrumental: visa a compreender preocupações de teóricos e pesquisadores, deixa em segundo plano o caso em si e preocupa-se mais com elementos fornecidos que auxiliarão na compreensão do fenômeno; 3) coletivo: é uma variante do tipo instrumental, já que se estende a uma variedade de casos.

Segundo o tipo de estudo de caso que se efetiva também podem ser necessárias diferentes orientações metodológicas, bem como atender a diferentes interesses, por exemplo, investigar com mais precisão uma unidade específica, aplicar uma teoria em determinada situação e contexto ou mesmo os efeitos de práticas em distintos momentos. Vale lembrar que para cada tipo poderão ser priorizados métodos de coleta diferentes.

Como explica André (2005), há outros autores que classificam os estudos de caso de outra maneira, entre eles Stenhouse, que os distribui na seguinte ordem: etnográfico, avaliativo, educacional, de caso. Para Bodgan & Biklen (1994), os estudos de caso com base na perspectiva histórica podem ser: observação participante, histórias de vidas, situações comunitárias e de múltiplos ambientes.

Nesse sentido, o estudo de caso deve ser entendido como forma particular de investigação que busca conhecer e desvelar conceitos e conhecimentos que a princípio não se apresentam transparentes e correlacionados. São elementos fundamentais do estudo de caso o envolvimento e a curiosidade sobre o objeto a ser observado, a prontidão, o cuidado com o registro dos fatos que posteriormente se configurarão em dados, bem como o comprometimento e o olhar apurado do pesquisador em saber relacioná-los com o contexto no qual emergem.

Em nossa amostragem, optamos pela classificação de Stenhouse tendo em vista que se aproxima mais dos estudos voltados à formação de professores, nosso foco neste trabalho.

O que produz o PPGE/UFT

O recorte para este estudo se constituiu de dissertações defendidas no período pesquisado e que estudam o professor ou programas de formação de professores no estado do Tocantins. Analisamos os principais temas estudados, os referenciais teóricos, os métodos, tipos de pesquisa e de procedimentos de pesquisa, a concepção de educação e de professor que os autores apresentam, entendidos por nós como estudo de caso.

Os últimos dados produzidos a partir da análise das produções depositadas apontam quanto ao tipo de pesquisa que 70% é essencialmente empírica e apenas 30% teórica. Dentre as pesquisas empíricas 50% referem-se ao estudo de caso; 5% são pesquisas do tipo etnográficas; 10% são históricas; 5% são pesquisas do tipo participante, 5% do tipo pesquisa-participante e 5% do tipo documental.

Tomando como parâmetro a classificação atribuída por Stenhouse aos tipos de estudo de caso (etnográfico, avaliativo, educacional e ação), poderíamos de forma incipiente associar que nos 70% atribuídos às pesquisas tidas como estudo de caso grande parte estaria relacionada a estudos de cunho educacional. Isso tendo em vista que as características principais que configuram o estudo de caso e que norteiam os estudos educacionais pautam-se em: estudo descritivo de uma unidade, programa de formação específico e/ou grupo étnico em determinada modalidade de educação formal; apresentação de vários fatores que justificam a singularidade do caso em estudo; busca em revelar e interpretar a multiplicidade de dimensões presentes em determinada situação ou problema, no caso, as práticas escolares, formação e profissionalização docente; uso de uma variedade de fontes de informação e procedimentos metodológicos (observação, entrevista, aplicação de questionários, análise de documentos). Essas características foram encontradas nas dissertações analisadas.

Todavia, conforme André (1995), destacamos as diferenças entre os estudos de caso e o estudo de caso etnográfico, sendo que esse último recorre a técnicas oriundas da “etnografia”, bastante usada em pesquisas realizadas por antropólogos, cuja intenção principal encontra-se em fazer uma “descrição cultural”, ou seja, estudar as práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados de um grupo social. Esse tipo de técnica conduz o pesquisador a descobrir novos conceitos, novas relações, novas formas de compreensão da realidade, o que demanda interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, revisão permanente da metodologia durante o desenrolar do trabalho, ênfase no processo e não no produto que espera elaborar com a pesquisa. Também envolve trabalho de campo mantendo contato direto e prolongado com o objeto de estudo, ter sensibilidade e descrição apuradas ao apreender e

retratar a visão pessoal dos participantes, pois nesse momento o pesquisador é também o principal instrumento de obtenção de dados. Em se tratando do estudo de caso, sua ênfase se dá no conhecimento do particular; usa várias fontes de informação, mas não é exigida a combinação delas na coleta dos dados. Há interpretação do objeto em um contexto e não a imersão do sujeito pesquisador nesse contexto, como se propõe a pesquisa etnográfica.

Portanto, quando vinculada à educação, a preocupação central da pesquisa etnográfica são os processos educativos; os etnógrafos buscam descrever a cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo. Segundo os traços da etnografia, a educação deverá ser observada numa dimensão muito mais ampliada, descrita como processo e cultura complexa, que exige tempo e maturidade intelectual.

Ao compararmos os resultados apresentados por pesquisas anteriores que versam sobre o professor, como as realizadas por André (1999), Brzezinski e Garrido (2001) e Toschi (2003), que já sinalizavam a preferência pela pesquisa estudo de caso, indagamos se o seu predomínio sugere pensarmos sobre a visão fragmentária que possuímos sobre a educação e sobre o professor.

Os relatórios e resultados verificados reforçam que as pesquisas continuam a trabalhar com temas centrais (formação de professores, políticas educacionais, novas tecnologias, identidade profissional e representações sociais) ou mesmo de forma muito particularizada os processos educativos, deixando à margem uma discussão mais totalizante da educação.

Outra indagação decorre também dos dados fornecidos pela pesquisa, em que se destacam os temas centrais de cada produção. A categoria temática mais estudada tem sido a prática docente, que aparece em 49% das produções; formação, em 43%; profissionalização, em 26%; e nenhuma categoria é contemplada em 3%. Ou seja, é possível perceber que as dissertações não têm articulado em suas análises prática, formação e profissionalização, aspectos indissociáveis para uma apreensão mais profícua do objeto e do contexto em que se situa.

A partir disso, questiona-se: por ser um tipo de pesquisa que prioriza o estudo descritivo de uma unidade, existe relação direta entre seu predomínio na escolha do tipo de pesquisa empregada nos últimos anos e a observação maciça sobre a prática docente? A prevalência de um tipo de pesquisa em relação a outros supõe fragilidade metodológica ou é um passo importante no domínio dos métodos?

Para responder esses questionamentos, nos reportamos às afirmações de Gatti (1999) quando argumenta sobre as posturas e atitudes que os pesquisadores deveriam tomar frente aos procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais.

Ouso dizer que, para o espírito científico, importa, antes e sempre, a consciência do método adotado, a coerência que se estabelece entre teoria e fato, lógica que se consegue defender e sustentar, os corolários e consequências das análises (tanto de uma perspectiva científica como ética) e, também, o espírito crítico sobre o próprio método. Do cuidado com esses aspectos nascem a crítica científica e social e a consciência das limitações das interpretações e conclusões aventadas (GATTI, 1999, p.75).

Compreendemos, assim, que estar consciente e atento aos modos específicos de se situar na pesquisa, em especial na escolha dos procedimentos a serem empregados, bem como do tipo de pesquisa pelo qual se opta, é fundante na elaboração e consolidação do trabalho, na forma de compreender as relações acadêmicas ali presentes e no domínio e possibilidades presentes nos métodos.

A discussão do estudo de caso como prática de pesquisa predominante no programa de educação da UFT chama a atenção para questões de produtividade intelectual ao mesmo tempo em que sinaliza a dificuldade de sua inserção social.

Em 2018 a Capes tornou mais rígida a avaliação da pós-graduação no Brasil. As escalas de avaliação periódicas adotadas foram mantidas, com algumas mudanças, sendo que: cursos com notas 1 e 2 têm desempenho insuficiente para se manter em funcionamento; nota 3 é atribuída para programas de qualidade regular; nota 4 para programas bons; nota 5 para os considerados muito bons; notas 5 e 7 para os cursos de excelência.

Conforme a Capes, os últimos dados do quadriênio para a área de educação, em setembro de 2016, apresentam 246 cursos de pós-graduação, sendo 128 de mestrado acadêmico, 74 de doutorado e 44 de mestrado profissional. Esses cursos se organizam em 172 Programas, 74 deles com mestrado e doutorado acadêmicos, 54 com mestrado acadêmico e 44 com mestrado profissional.

Ainda conforme a Capes, a área de educação definiu para a avaliação quadrienal 2017 a seguinte proporção para os quesitos a serem analisados: 1) mestrado acadêmico e doutorado: proposta do programa; corpo docente, 15%; corpo discente, teses e dissertações, 35%; produção intelectual, 35%; e inserção social, 15%. 2) mestrado profissional: proposta do programa; corpo docente, 20%; corpo discente e trabalhos de conclusão, 25%; produção intelectual, 35% e inserção social, 20%.

Uma dessas mudanças é que a partir de agora para continuar em atividade os cursos de doutorado precisam conquistar nota 4 na avaliação de permanência. Os que receberem nota 3 serão descredenciados como um todo, inclusive se ele for composto por um curso de mestrado e um de doutorado. Contudo, para programas somente de mestrado, a nota 3 continua suficiente para o funcionamento.

Mas esse funcionamento com nota 3, como no caso do PPGE/UFT, o que significa? Destacamos que um dos critérios de avaliação é a produção intelectual e a amostra das dissertações do PPGE/UFT revela que o foco da pesquisa no programa tem sido o estudo de caso. Conforme Avaliação Quadrienal de 2017 da Capes, observamos que essa produção passou por alteração substantiva. Passou a ser considerada a “média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos”, e não mais toda a produção apresentada pelos docentes.

Isto é, as pontuações para cada produto serão as mesmas utilizadas na avaliação trienal anterior. O objetivo é alterar a característica da indução decorrente da avaliação da pós-graduação. O que se espera não é simplesmente que os programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma, com essa alteração espera-se que pontue mais quem produz melhor e não quem produz mais.

Outra questão: dos 15% referentes ao peso da inserção social na avaliação dos programas, 50% referem-se à inserção e impacto regional e/ou nacional do programa; 30% à integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação; e 20% à visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.

Diante dessas questões entendemos que, para o PPGE/UFT avançar e diversificar seus métodos de pesquisa, qualificar sua produtividade e garantir a inserção social, se faz necessária política de avaliação interna do programa visando às demandas da área de educação em

nível regional e local. Também é preciso estabelecer política de formação do mestrando e de acompanhamento dos egressos nos espaços de atuação com indução, fomento e apoio administrativo e institucional da universidade, das pró-reitorias, dos campus, da graduação.

A qualidade de um programa se articula a multi propósitos e a esforços coletivos, além de critérios de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento docentes, é necessário que as condições intra e extra institucionais e os diferentes atores individuais e institucionais sejam tratados como sujeitos fundamentais para a análise da situação institucional sob o enfoque da qualidade.

Referências

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Estado da arte na formação de professores no Brasil**. In: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68/especial. Campinas, SP: Cedes, dez, 1999.

_____. **Estudo de caso em Pesquisas e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Editora, 2005.

BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. **Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992- 1998**. In: Revista Brasileira de Educação, nº 18. Rio de Janeiro: Anped, Campinas: Ed Associados, set/out/nov/dez, 2001.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

GAMBOA, Silvio Sandez (org). **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

GATTI, Bernadete. **Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais**. EccoS Rev. Cient. São Paulo: UNINOVE, 1: 63-79, 1999.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ROCHA, J. Damião T. MAIA, Marcos. **A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos *in situ* de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero**. RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades- Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, v. 1, 2017.

ROCHA, José Damião T.; PINTO, Ivone. MACIEL.; PINHO, Maria José de. **Inovações curriculares na educação brasileira: avanços, retrocessos, ou nada disso!**. In: Marilza Vanessa Rosa Suanno, Maria Gloria Dittrich, Maria Antonia Pujol Maura. (Org.). Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades Transdisciplinares na Educação. 01ed. Goiânia-GO: Editora da UEG, 2013, v. 01, p. 209-232.

MAIA, Marcos. ROCHA, J. Damião. T. **A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e etnopesquisa crítica**. Atos de Pesquisa em Educação (FURB), v. 11, p. 718-736, 2016.

STAKE, Robert E. **Case studies**. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna. (editors) *Strategies of Qualitative Inquiry*. Sage Publications, Inc, 1998, p-86-109. (tradução Maria Hermínia M. S. Domingues).

TOSCHI, Mirza S. **O estado do conhecimento do professor na região centro-oeste**. Anais do VI EPECO, 2003.

2. Lições históricas do passado para entender a educação do presente: uma trajetória refletida no mestrado em Educação da UFT

Luciano Zilli

O objetivo deste estudo é recavar as bases históricas das disciplinas escolares e do currículo na modernidade. Os conceitos de currículo e disciplina devem ser analisados como reflexo do mesmo processo histórico, o que nos leva a considerar o modo como a *fragmentação do saber* e o surgimento das ciências modernas determinaram o que deveria ser ensinado nas escolas, ou seja, como o conhecimento produzido na academia foi se transformando em disciplinas escolares, dando corpo, assim, ao que chamamos de *currículo*, entendido como *curso* de estudos a ser seguido.

Sobre o problema da origem das disciplinas até seu encerramento na complexa estrutura curricular é necessário levar em consideração os principais fatores da modernidade que determinaram o seu surgimento. Aqui destacamos os mais relevantes: o movimento da Reforma Protestante¹; o método cartesiano²; a concepção de educação disciplinar em Locke, reformulada posteriormente por outros teóricos da educação, sobretudo, Kant³; a Revolução Industrial inglesa; a estatização da educação; a fragmentação do saber e o surgimento das ciências modernas.

- 1 A Reforma Protestante questionou profundamente as bases da sociedade, sobretudo no que tocava à questão da autoridade exercida pela Igreja sobre as pessoas e sobre o Estado. A proposta de uma religião mais livre, na qual cada indivíduo é capaz de por si interpretar as Escrituras sem a supervisão da hierarquia eclesiástica, influenciará decisivamente as práticas educacionais como, por exemplo, sugeria Comênio. Esse espírito livre, apregoado pelos reformistas, vai ao encontro dos ideais humanistas do tempo.
- 2 A mais conhecida sentença de Descartes “Penso, logo existo” (*Discurso do Método*), ou *cogito* cartesiano, é muito significativa se considerarmos o fato de ter sido a única alternativa de Descartes diante da *dúvida metódica*, que o obrigava a duvidar de tudo, inclusive da própria existência. O *cogito* levou Descartes a dividir a realidade em duas: *res cogitans* (a mente, elemento espiritual) e *res extensa* (o corpo, elemento material). A primazia do pensamento fundamentada nessa filosofia, conhecida justamente por racionalismo, levou à *coisificação* da matéria, relegando-a a um segundo plano, que culminou no mecanicismo do século XVII. Com Descartes, a matemática passa a ocupar posição central sobre as demais formas de saber, passando a ser a ciência, por excelência, para a compreensão de um mundo que *mecanizava* rapidamente. A concepção bipartida da realidade como *res cogitans* e *res extensa*, promoverá a evolução das matemáticas para o estudo das coisas da natureza, ou para a realidade material do mundo.
- 3 Sobre o conceito de disciplina em Kant, analisado em sua obra *Sobre a Pedagogia*, Coêlho e Guimarães (2012, p. 328) observam: “Mesmo exercida contra sua vontade (da criança), a disciplina visa a torná-los o que em seu estado inicial eles não são em plenitude: seres humanos, racionais, autônomos, livres, capazes de compreender e de transformar o mundo, de viver em sociedade, sujeitos do conhecimento e da ação, sujeitos de direitos. Elevá-los a esse patamar é o desafio e a obra da educação, o que evidencia seu sentido profundo e sua importância fundamental para o presente e o futuro da sociedade, do gênero humano e dos indivíduos”. Como se pode verificar, o sentido de disciplina que predomina em Kant é o de instrução para a autonomia do sujeito, conforme a concepção kantiana de Iluminismo.

Disciplina e currículo: considerações conceituais e históricas

Quanto à questão das disciplinas escolares, entendidas como *conteúdo programático a ser ensinado*, é necessário, primeiramente, compreender o sentido dessa expressão, sua etimologia, para depois analisar os processos históricos que levaram ao seu reconhecimento e status. Etimologicamente falando, o termo *disciplina* e seu correspondente verbal *disciplinar*, vêm do latim e designam “a instrução que o aluno recebe do mestre” (CHERVEL, 1990, p. 178). A evolução da palavra e sua relação com termos correlatos nos revelam o ambiente escolar no qual esses termos surgiram e se desenvolveram.

Disciplina – do latim *discipulus*, ‘aquele que aprende’, do verbo *discere*, ‘aprender’. De *discipulus* veio disciplina, ‘instrução, conhecimento, matéria a ser ensinada’. Gradualmente se agregou um novo significado, o de ‘manutenção da ordem’, que é necessária para fornecer instrução. O verbo *discere* tem relação com *docere*, ‘ensinar’. Este, por sua vez, teve uma grande progênie, como: douto, [de *doctus*, ‘o que foi instruído’, logo, ‘pessoa erudita’]; doutor [de *doctor*, ‘aquele que ensina’]; doutrina [de *doctrina*, ‘ensino, sistema de ideias filosóficas, religiosas, científicas’], documento [de *documentum*, ‘lição, ensino, admoestação’] (Origem da Palavra, Site de Etimologia).

Na modernidade, o sentido de *conteúdo de ensino* do termo disciplina só virá posteriormente. A princípio, sobretudo entre os reformistas, por *disciplina* se pretendia expressar a *ordem estrutural* que deve nortear todas as atividades de governo, assim como também as práticas educacionais. Hamilton (*apud* GOODSOM, 2011, p. 32), ao recavar as bases históricas do currículo na modernidade, descreve o significado de disciplina e de currículo que prevalecerá até o final do século XIX. Nota-se que é em ambiente reformista que se encontram essas bases.

O senso de disciplina ou ordem estrutural absorvido no currículo procedeu não tanto de fontes clássicas quanto das ideias de John Calvin [...]. À medida que, no final do século XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistavam uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina – “essência mesma do Calvinismo” – começava a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro dessa perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista.

Em relação ao seu uso escolar, antes de adquirir o sentido que veio a prevalecer, a saber, “conteúdos de ensino”, *disciplina* era usado como termo genérico para designar “vigilância de comportamento”, “repressão das más condutas”. A partir de 1870, o termo *disciplina* adquire o sentido de “ginástica intelectual”, e depois, “matéria de ensino suscetível de servir de exercício intelectual” (CHERVEL, 1990, p. 179), num momento em que se começa a declinar o estudo das humanidades clássicas (estudo da literatura, das línguas, das artes liberais)⁴, daí a insistência

4 Nesse sentido, compreende-se a declaração de Jules Ferry (Primeiro Ministro francês, por dois mandatos, entre os anos de 1880 a 1885), aos inspetores primários e diretores de escola normal: “O que vos pedimos a todos, é de nos fazer homens antes de nos fazer gramáticos” (*apud* CHERVEL, 1990, p. 187). “Fazer homens” significava ensinar, primordial-

de alguns em conservar o ensino da língua latina, “indispensável ao homem cultivado”.

Disciplina indica, então, mais um meio ou instrumento propício ao adestramento da mente do que o conteúdo prescrito a se ensinar. Somente quando o estudo das humanidades clássicas entra em declínio, a partir do século XIX, é que o conceito de disciplina passou, gradativamente, a significar *conteúdo de ensino*.

O termo “disciplina” e a expressão “disciplina escolar” não designam até o fim do século XIX mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à sua boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribui para isso. No sentido que nos interessa aqui, de “conteúdo de ensino”, o termo está ausente de todos os dicionários do século XIX, e mesmo do *Dictionnaire de l'Academie* de 1832 (CHERVEL, 1990, p. 178).

Embora considerando a polissemia que o termo adquiriu no decorrer de sua evolução histórica, o substantivo *disciplina* não rompeu com o sentido forte do verbo *disciplinar* e continuou a indicar “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Porém é em relação ao currículo e seus desdobramentos históricos que se pode entender melhor o sentido de disciplina como conteúdo de ensino.

O termo *currículo* provém também do latim, *curriculum*, significando *caminho, trajeto, percurso, pista ou circuito atlético*. Segundo Goodson (2011, p. 31), “[...] a palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso ou (carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado”.

Daí decorre que, no âmbito da pedagogia, *currículo* será o termo empregado para significar o *conteúdo apresentado para estudo*. Desse modo, a definição estrita de currículo não contempla o contexto em que é produzido e as implicações sociais dessa *construção*, como será aprofundado por muitos autores contemporâneos.

Nesse sentido, ainda seguindo a reflexão de Goodson, “o poder de definição da realidade é posto firmemente nas mãos daqueles que esboçam e definem o curso”, ou seja, as autoridades encarregadas de produzir o currículo. Por isso, reconstruir a história do currículo a partir de sua etimologia é importante, pois torna mais evidente o vínculo entre currículo e prescrição e suas implicações para o futuro das teorias e práticas educacionais. “Em parte, o fortalecimento desse vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado” (GOODSON, 2011, p. 31).

Logo, sendo currículo um *curso prescrito* de estudo por autoridades competentes, inevitavelmente esse *curso* representará os interesses dessas autoridades. Esse dilema é ainda fortemente sentido na educação contemporânea. Tendo em vista essas considerações, chega-se a uma definição ampla de currículo.

mente, o temor a Deus (religião), que molda os hábitos do cidadão (nesse sentido, a religião serviria para disciplinar, daí o sentido moralizante de disciplina), seguindo da educação sociopolítica. Jules Ferry era maçom, anticlerical e partidário dos ideais positivistas de August Comte, sendo responsável por reformas profundas no sistema educacional francês, começando por dissolver os jesuítas e criando os primeiros colégios e liceus, onde também as meninas podiam estudar, assim, a educação primária tornou-se gratuita e obrigatória. Nesse novo sistema de ensino, a seleção do que se deveria ensinar para “formar homens” começa a ser definida pelo seu aspecto ético e pragmático, em que o ensino das humanidades clássicas foi relegado a um plano inferior.

Por currículo entendemos [...] o curso aparente ou oficial de estudos, caracteristicamente construído em nossa era por uma série de documentos que cobrem variados assuntos e diversos níveis, junto com a formulação de tudo – ‘metas e objetivos’, conjunto e roteiros – que, por assim dizer, constitui as normas, regulamentos e princípios que orientam o que deve ser lecionado (GOODSON, p. 117).

Os estudos sobre a história do currículo revelam que o termo começou a ser utilizado nos meios educacionais a partir do século XVI, indicando *ordem* como estrutura e como sequência com o intuito de obter eficiência. O sentido de ordem para obter bons resultados aproxima já no início currículo e disciplina.

Datam do século XVI os registros históricos de quando, e em que circunstância, aparece, pela primeira vez, a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais. Tais registros evidenciam que currículo esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência”, em função de determinada eficiência social. Assim, na Universidade de Leiden (1582), os registros constam que “tendo completado o *curriculum* de seus estudos” o certificado era concedido ao aluno (SILVA, *História do currículo*).

Como afirmamos, a Reforma Protestante, em especial o calvinismo, somada às concepções de Locke sobre currículo e disciplina, além do pensamento cartesiano que priorizou a matemática em detrimento das *humanidades*, estão nas bases da concepção moderna de currículo, entendido como prescrição. Além do mais, não se pode deixar de considerar os impactos da Revolução Industrial e a estatização gradativa da educação, em substituição da educação doméstica, e como o *saber fragmentado* pelo surgimento das ciências modernas influenciaram no surgimento das disciplinas escolares.

A educação disciplinar e utilitária em René Descartes e John Locke

Descartes (1596-1650) é considerado por muitos o pai da filosofia moderna. De fato, seu pensamento se distancia consideravelmente dos medievais por não fazer da Sagrada Escritura a *pedra angular* sobre a qual se deveria edificar o pensamento. Nele, o estudo das *Artes Liberais, as litterae humaniores* – humanidades – são insatisfatórios por não passar de uma “cultura sem fundamentos racionalmente satisfatórios e vazia de interesse para a vida”. Em *Discurso do Método*, Descartes expressa essa insatisfação.

Eu estava num dos mais celebres colégios da Europa, onde pensava que deveriam existir homens sábios, se eles existissem em algum lugar da terra [...] Alimentei-me das letras desde minha infância, e, devido ao fato de me terem persuadido de que por meio delas podia-se adquirir um conhecimento claro e seguro sobre tudo o que é útil à vida, tinha extremo desejo de aprendê-las. Porém, assim que terminei todo esse curso de estudos, ao fim do qual se costuma ser recebido na fileira dos doutores, mudei inteiramente a opinião (PESSANHA, *in* DESCARTES, 1999, p. 11).

Essa declaração nos interessa por dois motivos. Primeiro, Descartes apresenta uma das mais peculiares marcas do modernismo, a saber, a utilidade, em que o estudo das humanidades (sobretudo as disciplinas do *Trivium*) não lhe serviu para adquirir conhecimento claro e seguro (posteriormente, esse princípio será retomado e desenvolvido por Comênio, que desenvolverá um método para uma educação universal e útil: “tornar tudo conhecido a todos”). Nesse sentido, o pragmatismo contemporâneo encontra em Descartes sua mais profunda raiz. O segundo motivo é que Descartes chama “curso de estudos” ao programa seguido pelos alunos para adquirir o título de doutor, ideia muito próxima de currículo.

O curso completo correspondia ao estudo das línguas antigas, grego e latim, da história e das fábulas, num primeiro estágio; passava-se, então, ao estudo da eloquência, da poesia e da teologia para terminar no estudo da filosofia, que compreendia o estudo da lógica, da física, metafísica e moral, além das duas ciências em que se aplicavam os princípios filosóficos, a medicina e a jurisprudência. Percebe-se que esse curso de estudo, embora conservasse parte do conteúdo dos estudos liberais, já se diferenciava dele pelo ordenamento das disciplinas e pela divisão em estágios.

Se não foi nas humanidades que Descartes encontrou o portal da sabedoria, este se lhe abriu pelas matemáticas, por lhe concederem certeza e evidência de suas razões. Pessanha afirma que,

Ao contrário da fragilidade dos argumentos e da dissensão típica das ‘humanidades’, as matemáticas exibiam uma construção sólida e clara, que a todos se impunha com a força de demonstrações incontestáveis e que atravessara incólume as crises de pensamentos instauradas pelos novos ventos da Renascença. A validade das proposições matemáticas parecia pairar acima das contingências de espaço e tempo, sugerindo a possibilidade de seguras e perenes verdades, imunes à corrosão do ceticismo (PESSANHA, *in* DESCARTES, 1999, p. 14).

Não será, porém, na matemática, útil para as artes mecânicas, que Descartes encontrará explicações para os problemas da vida, mas na articulação do *cogito* (ver nota 2), por meio da dúvida metódica. Todavia a matematização do pensamento e das ciências será uma das características mais marcantes da modernidade e encontrará no currículo lugar de destaque, senão central.

Se Descartes não se ocupou da questão curricular, seus princípios filosóficos a esse respeito foram retomados por Locke (1632-1704). De fato, sua proposta curricular pode ser classificada como *utilitária*.

A utilidade é o princípio orientador na seleção do currículo. Cada estudo e suas minúcias devem encontrar justificação na contribuição que dão à vida. No entanto o fator determinante não é a vida atual da criança, e sim, sua vida futura como homem. Mais ainda: Locke não tinha em vista uma utilidade materialista baixa, mas, de preferência, a utilidade que tem importância para a conduta humana, o prático no seu sentido melhor e mais elevado (EBY, 1976, p. 260).

Esse princípio utilitário levará Locke a desqualificar a formação clássica e a reduzir o currículo tradicional. As disciplinas do *Trivium* clássico (gramática, retórica, dialética) foram consideradas inadequadas para a formação do *gentleman*, gentil-homem. Para Locke, o

estudo da gramática, da lógica e da retórica, que servem somente para iniciar os homens na arte do engano, deve ser totalmente suplantado, conservando apenas o estudo do latim para a leitura dos clássicos. “Quando eu penso, quanta questão se faz de um pouco de grego e latim, quantos anos se gastam nisso, e que barulho e questão isso cria sem nenhum propósito, eu dificilmente posso deixar de pensar que os pais das crianças ainda vivem no medo da vara do mestre-escola” (LOCKE *apud* EBY, 1976, p. 261).

O modelo escolástico de ensino calcado sobre o curso das *Artes Liberais* vinha sendo paulatinamente rechaçado há quase dois séculos, em partes, nas escolas de tradição católica, considerado excessivamente especulativo, não condizente com o espírito das ciências empíricas, propagado por pensadores como Locke. Eby enumera cinco motivos pelos quais Locke censurou as artes medievais, em especial as disciplinas do *Trivium*:

- 1) Torna os estudantes obstinados; 2) Desenvolve uma atitude de impugnar tudo, apenas com a intenção de parecer inteligente; 3) Desenvolve um orgulho em contradizer os demais; 4) Suplantar o rival passa a ser o fim máximo procurado de preferência à descoberta da verdade; 5) Leva à capciosidade e ao uso falaz de palavra (LOCKE *apud* EBY, 1976, p. 261).

Por isso, no lugar das *Artes Liberais*, Locke prescreve, para a correta educação do gentil-homem, o estudo da religião como a primeira matéria do currículo, seguido dos estudos que preparam o homem para os serviços públicos, de acordo com a posição aristocrática de cada um, portanto, o estudo da ética e da política, do direito e da história. Em Locke encontra-se também o primeiro esboço do que virão a ser os cursos exploratórios ou de orientação, em que o aluno é introduzido nos mais diversos saberes, cabendo a ele, no futuro, decidir em que assunto se deseja tornar erudito (em termos contemporâneos, perito, especialista, ou *expert*). Locke acreditava também que o estudo de uma única matéria reduz a capacidade reflexiva da mente, ao contrário, a variedade proporcionaria liberdade mental e elasticidade do pensamento.

A Revolução Industrial e estatização da educação

Entre os fatores que delinearão o perfil da pedagogia moderna e a configuração de seu currículo encontra-se a Revolução Industrial anglo-saxônica, no século XIX, levada a cabo pelo capitalismo nascente. A estatização da educação em substituição à doméstica deve ser considerada como reflexo desse mesmo fenômeno. Uma das mais peculiares características da Revolução Industrial foi a divisão do trabalho por setores de produção. Se até então para a produção de um artefato era necessário o domínio de várias habilidades por parte do artesão, já que o produto final era obra de uma única mão, com a Revolução Industrial o produto final é resultado do trabalho simultâneo de vários operários em cada etapa da produção.

Essa dinâmica da divisão do trabalho para potencializar a produção em série é adotada pelo sistema educacional quando este se torna estatal, com o intuito de regimentar e institucionalizar o sistema de ensino, num momento em que o sistema econômico passava a exigir mão de obra especializada e a nova elite nascente precisava se distinguir das *classes inferiores*. Dessas novas exigências são prescritos *tipos* de currículos para cada grupo social, e, nesse sentido, o currículo passa a ser um instrumento discriminador de classes sociais. A escola, aos poucos, passa a refletir a lógica da produção e do mercado.

Outra consequência da estatização da educação foi a substituição da educação doméstica pelas escolas públicas e estatais. Se comparado com os séculos precedentes, em que a educação ficava a encargo das famílias, a partir do século XIX, com a estatização da educação, temos o seguinte quadro: de uma educação doméstica, destinada a tipos específicos de alunos, de acordo com suas aptidões, dependendo do interesse de cada grupo/família, passa-se a uma educação normatizada, burocratizada e controlada pelo Estado, por meio de instituições educativas. Nesse novo quadro, caberá ao Estado determinar *o que* e *como* se deve ensinar, criando e institucionalizando o currículo de acordo com seus interesses.

No sistema que “deslocou” a família, a unidade familiar permaneceu em casa, e a educação, embora mais sob a forma de adestramento e aprendizado, pôde, com isso, realizar-se no próprio ambiente do lar. Com o triunfo do sistema industrial, a concomitante dispersão da família fez que essa cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando que fosse substituído pelo sistema de sala de aula, onde grupos maiores de crianças e adolescentes podiam ser adequadamente supervisionados e controlados (GOODSON, 2011, p. 33).

O novo sistema, organizado em salas de aulas, reflete bem o ambiente industrial: *produz-se* em série para obtenção de maiores resultados: educar o maior número possível, com a máxima eficiência e o menor custo para o Estado. Assim,

Na altura do século XX, a retórica da produção em série do “sistema de sala de aula” (por exemplo, aulas, matérias, horários, notas, padronização e fluxogramas) tornou-se tão difundida que alcançou com êxito um *status* normativo – criando os padrões com os quais todas as inovações educacionais subsequentes passaram a ser avaliadas (GOODSON, 2011, p. 35).

Além do mais, como reflexo da lógica fabril, a nova educação possibilita o controle de horário e a supervisão do *produto final* – no caso da escola, o produto final é avaliado satisfatório ou apto por meio da emissão do certificado escolar: assim como na fábrica, o aluno passará por um *controle de qualidade* e só então poderá ser certificado.

Nesses termos, Goodson fala de uma *trilogia epistemológica* que caracterizará a escolarização do Estado no início do século XX: pedagogia, currículo e avaliação. Se a pedagogia, entendida como teorias educacionais, busca fundamentar teoricamente as novas práticas e objetivos educacionais, o currículo, por sua vez, será entendido como matéria escolar e passará a normatizar toda prática escolar de modo que se obtenha com êxito o *produto final*, ou seja, o aluno certificado.

Certa uniformidade no currículo escolar resultou de dupla necessidade: conseguir encaixar as muitas matérias que competiam por um tempo no currículo, e lecioná-las de tal forma e num padrão que lhes assegurassem bom êxito nos exames para obtenção do Certificado Escolar (NORWOOD, *apud* GOODSON, p. 36).

A fragmentação do saber e o currículo disciplinar

Por fim, falta-nos analisar um último aspecto da educação moderna, a saber, a relação entre a fragmentação do saber, que levou ao surgimento das ciências específicas, e a maneira como essas ciências fragmentadas foram convertidas em *disciplinas* escolares.

A grande marca da Revolução Industrial capitalista é o investimento maciço na produção de novas tecnologias. As invenções e descobertas científicas, iniciadas já no século XVII⁵ e intensificadas a partir do século XIX, excedem as de qualquer época precedente. O resultado foi a fragmentação dos saberes, já esboçada por Descartes, como vimos anteriormente (a separação mente/corpo; espírito/matéria; a matematização da natureza), e levada a cabo pelo positivismo de Comte. Os saberes, cada vez mais fragmentados, em que cada ciência busca adquirir status e independência, influenciarão na configuração dos novos modelos curriculares baseados na hierarquização das disciplinas construídas a partir da evolução e segmentação dos novos ramos do saber.

A classificação das ciências proposta por Comte tem reflexos na educação em função da fragmentação do conhecimento e da especialização. O conhecimento fragmentado levou à elaboração de currículos multidisciplinares, restringindo qualquer tipo de relação entre diferentes disciplinas. Por meio da fundamentação e classificação das Ciências (Matemática, Astronomia, Física, Fisiologia e Sociologia), Comte acabou por exaltar e defender a superioridade das Ciências Exatas sobre as Ciências Humanas (ISKANDAR; LEAL 2009, p. 3-4).

O pensamento positivista se equilibra sobre os pressupostos de *ordem e progresso*. Aplicados à educação, o conceito de ordem será reiterado pelo conceito de disciplina – entendida como ordenamento dos saberes a serem ensinados –, enquanto a ideia de progresso, entendido como evolução – e nesse aspecto o positivismo encontra no evolucionismo darwiniano sua mais alta bandeira –, parte do pressuposto de que “as coisas têm em germe aquilo que elas serão, bastando existir condições para serem desencadeadas” (ARANHA, 2006, p. 206). Essas *condições* devem ser criadas pelas instituições educativas, patrocinadas e organizadas pelo Estado, de modo que se atinjam os objetivos desejados.

No que toca ao ordenamento das disciplinas escolares e à maneira como foram criando corpo dentro do currículo, Goodson (2011) acredita que o que está por trás desse fenômeno é a busca por status ou reconhecimento de cada ciência. Desse modo, uma ciência que tivesse o resultado de suas pesquisas transformado em “disciplina escolar”, além do reconhecimento social, conseguiria, em seu próprio benefício, mais recursos do Estado para o

5 O perfil da ciência moderna, segundo Gleiser (2010, p. 190), pode ser sintetizado nos seguintes termos: “O universo medieval, finito e limitado, foi substituído pelo infinito de Newton, a morada de Deus infinitamente poderoso. O poder (mas não a intenção) do dogmatismo religioso de influenciar a evolução da ciência já não existia. Especulações escolásticas não podiam mais substituir resultados científicos obtidos a partir da interação entre teoria e experimento”. Sobre a magnitude que a ciência havia atingido no século XVII, Gleiser afirma (2010, p. 190): “O mundo físico foi reduzido a partículas maciças interagindo sob a ação de forças, conforme ditado pelas três leis do movimento e pela lei gravitacional de Newton”. Nesse mundo mecanizado, o determinismo é uma característica marcante dessa nova concepção da natureza: “Se conhecessemos as posições e velocidades de todos os objetos num certo sistema em um dado instante, então, usando as leis de Newton, seria, em princípio, possível prever as posições dos objetos em qualquer momento do passado ou do futuro!” (2010, p. 190). Tal previsão só é possível em um mundo concebido como uma máquina, complicada, mas passível de ser compreendida e operada, por possuir leis inalteráveis e calculáveis.

prosseguimento de seus projetos. Dessa análise surge o conceito de currículo como *território de disputas* entre as diversas ciências nascentes. A história do currículo “nos permite explicar o papel que as profissões desempenham na construção social do conhecimento”, em que as *profissões* são “amalgamas imprecisos de segmentos que buscam formas diferentes e mais ou menos delinearmente reunidos sob um nome comum, num período particular na história” (GOODSON, 2008, p. 118). Assim, o biólogo, o físico, o químico, o psiquiatra etc., se apoiam e se justificam em torno de um saber fabricado que demanda status e reconhecimento por parte da sociedade. É nesse ponto que as diversas ciências, transformadas em profissões, vão disputar espaço dentro do currículo, afinal, um conhecimento julgado oportuno de ser transmitido às novas gerações terá seu status garantido no tocante aos demais saberes.

O resultado desse processo não é difícil de entrever: as ciências naturais (física, química, biologia etc.) terão precedência sobre as humanas (letras, filosofia, religião); as *disputas* entre as ciências por lugar de destaque no interior do currículo levam à *fragmentação do saber* e o final do processo educativo pode resultar numa visão fragmentada do mundo; os saberes que não adquirem o status de disciplinas são relegados a segundo plano (“trabalho em madeira e metal, educação física, arte, estudos técnicos, contabilidade, costura e economia doméstica”, conforme a lista de Goodson); os currículos dos ensinos primário e secundário são criados, controlados e avaliados pela academia, onde os profissionais são vistos como *especialistas* nas diversas disciplinas que compõem o currículo. Tal situação subordina o ensino pré-universitário, não especializado, à universidade e está na origem de vários conflitos entre escola e saberes acadêmicos.

Sobre essa estreita correlação entre disciplina acadêmica, currículo e especialista, Goodson (2008, p. 38) afirma que “foi institucionalizada e provida de recursos uma epistemologia que situa a ‘disciplina’ acadêmica no topo do currículo, o que não surpreende é que o estágio final do estabelecimento de uma matéria ‘acadêmica’ exalte o poder dos especialistas para definir o campo das disciplinas”.

De currículos fragmentados a currículos integrados: desafios contemporâneos para uma teoria do currículo

Muitas críticas têm surgido contra esse modelo de currículo disciplinar previsto e supervisionado pelo Estado e elaborado por especialistas. Entre os primeiros críticos do currículo tradicional encontra-se John Dewey (1859-1952). Considerado um dos principais expoentes do instrumentalismo e da educação nova, o filósofo e educador americano não compactuava com o modelo tradicional de currículo, elaborado a partir de disciplinas fragmentadas em ramos especiais. Afinal, como observa Eby (1976, p. 543), “não há nada no mundo exterior correspondendo à subdivisão da matéria em compartimentos estanques. Foi apenas o interesse lógico do adulto que dividiu o mundo com compartimentos abstratos de conhecimento”.

Quando se apresenta às crianças o saber científico organizado no corpo disciplinar, tantas vezes sem nenhuma correlação com a vida delas, segundo Dewey, “nós violamos a natureza da criança e tornamos difíceis os melhores resultados éticos apresentando à criança, muito abruptamente, alguns estudos especiais de Leitura, Escrita, Geografia, etc.” (DEWEY, 1976 EBY, p. 543). Acontece que a mente da criança não é ainda capaz de fazer as subdivisões de

suas experiências em diversos assuntos, o que não lhe permitirá absorver adequadamente os vários conteúdos das matérias do currículo. Ao invés, Dewey propõe uma educação que tenha por base a própria vida ativa das crianças, os problemas que elas defrontam e as necessidades por elas sentidas. “O verdadeiro centro de correlação das matérias escolares não é a Ciência, nem a Literatura, nem a História, nem a Geografia, mas as próprias atividades das crianças” (DEWEY, 1976 EBY, p. 543).

Nesse sentido, a escola deveria começar não pelos três *r* (escrever, ler e contar), mas pelas atividades práticas domésticas nas quais a criança encontra sentido. “O início consiste nas atividades expressivas da criança, lidando com os materiais sociais fundamentais – abrigo (carpintaria), veste (costura), alimento (cozinha)” (DEWEY, 1976 EBY, p. 543).

As implicações negativas da disciplinarização do currículo consistem na negação da “dialética da educação, a noção de diálogo e a flexibilidade” (GOODSON 2011, p. 42), considerados fatores fundamentais para o processo de aprendizagem. Além do mais, “a retórica da ‘disciplina’ e a matéria acadêmica podem, portanto, ser consideradas características de uma forma particular de relações sociais”, quando ao aluno, uma vez inserido numa tradição definida por especialistas, vem-lhe negada a mutualidade, já que suas atitudes são passivas e resignadas⁶.

O conhecimento científico fragmentado, transformado em disciplinas a serem ensinadas, também é alvo de inúmeras críticas.

A fragmentação do conhecimento científico a ser ensinado manifesta-se na separação das disciplinas na escola, e tem sido danosa para a educação. Até mesmo no contexto de uma dada disciplina, o conhecimento é separado em diversos conteúdos relativamente estanques, que são apresentados de maneira desvinculada e desconexa. O resultado da fragmentação do conhecimento a ser ensinado é a perda de sentido, que se manifesta nos alunos como repúdio a determinadas disciplinas, demonstrando que eles não conseguem perceber as semelhanças e relações entre as diferentes áreas do conhecimento (SILVA, *A fragmentação disciplinar*).

Na atualidade, muitos autores se ocupam em apontar soluções que contornem o problema da *disciplinaridade* do currículo. Surgem, então, as propostas de currículos interdisciplinares, pluridisciplinares, transdisciplinares. Porém, de acordo com Gallo (*apud* ROCHA, 2010, p. 189),

Um currículo *interdisciplinar*, *pluridisciplinar*, *transdisciplinar*, etc., continua a ser, antes de tudo, um currículo disciplinar. E embora aparentemente essas ações em primeiro pareçam significar um avanço pedagógico importante, temo que sua ação seja bastante perniciosa, pois, dando a ilusão de que superam os problemas do currículo disciplinar, garantem sua continuidade. Penso que se trata, na verdade, de ousarmos pensar a possibilidade de currículos não disciplinares.

Rocha (2010), por sua vez, indaga sobre as possibilidades de superar o “enfoque disciplinar das construções curriculares atuais” na perspectiva dos novos cursos interdisciplinares do *Reuni*

⁶ Esse modelo de educação, descontextualizada, *bancária*, a serviço do sistema econômico capitalista será duramente criticada por teóricos da educação como Paulo Freire.

da Universidade Federal do Tocantins (UFT) implantados em 2008. Ao invés dos tradicionais currículos disciplinares, o autor propõe “uma concepção de currículos integrados, por meio de eixos transversais e interdisciplinares”, a fim de alcançar “a desejada transdisciplinaridade”, entendida como “estar ao mesmo tempo ‘entre’ as disciplinas, ‘através’ das diferentes disciplinas e ‘além’ de toda disciplina, visando o entendimento da realidade”. Mas para isso é necessário *minimizar* a influência disciplinar-epistemológica do currículo.

A busca por minimizar a influência epistemológica e didática da disciplinaridade passa pelo entendimento do que constitui o currículo disciplinar. A crítica à fragmentação do conhecimento especializado na ciência contemporânea vem sendo construída em várias perspectivas. As análises dos processos de disciplinarização do saber, seja escolar ou acadêmico, indicam que esses são resultantes da disciplinarização do campo científico (ROCHA, 2010, p. 189).

É nesse sentido que Santomé (*apud* ROCHA, 2010, p. 180) propõe um *currículo integrado* ao invés de interdisciplinar: *interdisciplinaridade* se refere “à inter-relação de diferentes campos de conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas”, enquanto *integração* significa “a integridade das partes, que seriam transformadas de alguma maneira”.

À parte o tecnicismo do vocabulário, em virtude dos desdobramentos dos conceitos de currículo e disciplina, o que se percebe nesses autores é a denúncia de um mal-estar criado a partir de uma tradição que se impôs ao mesmo tempo em que se suspendia o diálogo seja entre especialistas acadêmicos e profissionais da escola, seja entre professores e alunos. O resultado desse processo foi a descontextualização do conhecimento acadêmico em relação à vida concreta dos alunos; o isolamento das disciplinas escolares, na medida em que galgavam status no cenário universitário, reflexo do processo de fragmentação do conhecimento; um currículo *moribundo*, no dizer de Rocha (2010, p. 180), como um currículo marcado por “sequências de conteúdo, de forma aditiva, organizado em conjunto de disciplinas justapostas em grade curricular de um curso”. Tal currículo seria o responsável por repassar o “conhecimento embalsamado nos livros”, povoando os corredores e salas de aulas das universidades (e pode-se dizer o mesmo do ensino fundamental e médio) de “cadáveres ambulantes e provocando consequências”.

Referências

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, 2, 177-229, 1990. Disponível em <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122510/mod_resource/content/0/Leituras/Chervel01.pdf>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

COÊLHO, I. M; GUIMARÃES, G. Educação, escola e formação. **Inter-Ação**. Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/20728/12427>>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em Educação da UFT

COMENIUS. **Didactica magna**. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

DESCARTES. **Discurso do método. As paixões da alma. Meditações** (Os Pensadores). Intr. PESSANHA, J. A. M. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

EBY, F. **História da educação moderna: Teoria, organização e prática educacionais**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

GLEISER, M. **A dança do universo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R.. Sobre Positivismo e Educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=654&dd99=view>> Acesso em: 28 fevereiro 2018.

JOSEPH, M. **O Trivium: As artes liberais da lógica, da gramática e da retórica**. São Paulo: É Realizações, 2002.

KANT, I. **Resposta à pergunta O que é Iluminismo?** Disponível em <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf> Acesso em: 28 fevereiro 2018.

MCLUHAN, M. **O Trivium Clássico: O lugar de Thomas Nashe no ensino de seu tempo**. São Paulo: É Realizações, 2012.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. 6ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MARTINEAU, J. **Quadrivium: As quatro artes liberais clássicas da aritmética, da geometria, da música e da cosmologia**. São Paulo: É Realizações, 2010.

Origem da Palavra. Disponível em <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/disciplina/>>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

PEINADO, M. R. S. de S. O ensino do Trivium e do Quadrivium, a linguagem e a história na proposta de educação. **Imagens da Educação**, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/15808/8702>>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

ROCHA, J. D. T. O que quer um currículo? Perspectivas e desafios de “o que se quer” dos novos cursos interdisciplinares do “Reuni” da UFT. In: ZAMBONI, E.; SANTOS, SANTANA, J. **Potencialidades investigativas da educação**. Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2010.

SILVA, A. L. S. **A fragmentação disciplinar e por áreas de conhecimento**. Disponível em: <http://www.infoescola.com/pedagogia/a-fragmentacao-disciplinar-e-por-areas-de-conhecimento/>. Acesso em: 28 fevereiro 2018.

3. Escritas reflexivas sobre a formação no mestrado em Educação da UFT

*Jonathan Ferreira Brito
Carmem Artioli Rolim*

O reconhecimento de que se é dono de uma jornada pessoal e histórica completamente individual em sua percepção e única em seus eventos é um ato libertador. Os contextos sociais condicionantes de cada momento dessa trajetória atuam como fatores multiplicadores de uma gigantesca permuta de eventos possíveis, oferecendo ainda mais riqueza e humanidade à caminhada pelo tempo de todo ser humano. Infelizmente essa liberdade parece ter sido perdida em meus poucos anos de caminhada acadêmica. O ato reflexivo de se buscar compreender a própria história se perdeu. É importante salientar que essa busca não se trata de uma essência, afinal, “nada nos autoriza a presumir que o homem tenha uma natureza ou essência” (ARENDR, 2000, p. 13.), mas tão somente buscar os sentidos inerentes ou os fatores condicionantes em cada passo dado na direção do estudo e da pesquisa.

O problema sobre o qual este texto se debruça na realidade consiste em um dilema pessoal e gerador de conflitos diários. O que minha condição atual como médico graduado e pesquisador em educação me proporciona como possibilidades e vivências futuras? Preocupo-me com o futuro por ser jovem. Torna-se difícil excluir o futuro das reflexões realizadas quando ele ainda parece ser tudo o que de fato será a vida como a conhecerei.

Meu dilema consiste em conciliar saberes tão diversos como a educação para a liberdade e o reconhecimento de meu próprio sentido fundante frente ao utilitarismo necessário à prática clínica e as noções biofisiológicas do que nos torna humanos além de vivenciar esses saberes em contextos completamente diferentes. É estar em dois ambientes opostos no que tange ao ato preponderante de cada um desses ambientes, a saber, o pensar e o agir. Evidentemente este agir é calculado e refletido, mas uma atitude literalmente cinética do corpo e realizar com as próprias mãos é o fim máximo desta reflexão e, se não realizado, de nada ali vale a reflexão.

É criar um papel, uma personagem que atenda às demandas e às necessidades inerentes ao trabalho como profissional da saúde e como professor e assumir esse papel de maneira plena integrando em mim mesmo e na minha prática docente e clínica esses saberes. Meu dilema ainda é buscar o caminho me permita realizar sonhos. Se serão substituídos por outros, ou se realizarão, ou ainda se serão simplesmente deixados de lado, são reflexões para memoriais vindouros.

Antes da escola

Nasci em Goiânia/GO, em 1993, mas tão somente nasci ali. Viver de fato na cidade só ocorreria anos mais tarde. Vivi nesse período entre o recém-criado Tocantins e Goiás, passando por minúsculas currutelas até centros maiores de ambos os estados, além de um breve ano no Distrito Federal. Sou filho primogênito de professora e policial, quase um estereótipo de gêneros em suas profissões. Nesse ambiente, dois valores foram absolutos e o são até hoje, influenciando-me ainda. São eles a fé e a importância de se estudar. Tais valores foram difundidos primordialmente por sua importância na vida de meus pais. A professora agarrou-se à fé ainda na pré-adolescência como resposta a um ambiente familiar violento e desigual. O policial se viu fugindo da falta do essencial, da vida difícil, e em vários momentos até mesmo da fome através da dedicação e persistência em estudar para concursos públicos. Nesse encontro uma família nasceu e proporcionou as condições que me formariam.

Iniciei meu percurso pelas letras ainda aos quatro anos de idade lendo pela primeira vez a palavra FO-FO em um rótulo de produto de limpeza, antes da escolarização. Ainda antes disso, incentivado a brincar com livros e figuras, aprendi a reconhecer bandeiras de estados e países sem ter qualquer noção do significado daqueles símbolos. Aspectos de personalidade também foram sendo inicialmente moldados ali: a introspecção, o gosto por aprender e estudar, o prazer em simplesmente ler, o que quer que fosse, além de caracteres mais prejudiciais num âmbito emocional, como a ansiedade e, em grau reduzido, a fobia social.

A relevância desses eventos anedóticos se dá pelo fato de que ali, em cada dia, em cada pequena situação, acontecia esse fenômeno chamado educação. O processo pessoal de auto constituição, de acordo com Fernandes (2012), em que homem se torna homem ou “se ergue e se encontra a si mesmo” tinha nesses eventos e valores seu ponto de partida. Ora, se cabe ao texto compreender o dilema dos saberes dispersos e o papel a se assumir ao se apropriar desses saberes como parte integrante de mim, torna-se necessário conhecer o ponto de partida em que o estímulo ao estudo se tornou fatalmente o estímulo à pesquisa.

Os anos do fundamental e médio

A escola é um ambiente único. Ela se funde à infância tornando-se às vezes a própria infância. Nela se aprende, se brinca, se machuca, se come, se dorme, se relaciona. As relações são algo muito importante para o aluno no ambiente escolar. Discutem-se relações entre alunos ao se debater e pesquisar as motivações e consequências educacionais do bullying, por exemplo.

Em minha vivência, as relações (ou a falta delas) moldaram muito da experiência dos anos escolares. Durante todo o ensino fundamental e o médio estudei em 11 escolas diferentes, devido a mudanças de bairro e cidade motivadas em geral por oportunidades de emprego. Ano após ano, por vezes até permanecíamos na cidade, mas a escola mudava. Esse contexto decerto moldou outros aspectos de personalidade. Até tinha amigos, mas após algum tempo não os veria mais e não havia nada a fazer senão chorar e aceitar.

Percebo hoje o quanto esse fato afetou minha capacidade de me relacionar com outras pessoas. Somando-se isso ao prazer da leitura descoberto anos antes, tornei-me ainda mais introspectivo e ávido por jornais e livros e revistas e tudo o mais que pudesse ser lido,

afinal, aqueles textos, fábulas, contos me acompanhariam aonde quer que fôssemos. Assim desenvolvi ainda mais esse que se tornara meu principal hobby.

Os efeitos da leitura no desenvolvimento cognitivo de uma criança são indiscutíveis e foram percebidos nos primeiros anos do ensino fundamental, me acompanhando durante todos os anos de escola. Tinha boas notas e acompanhava com facilidade as aulas. Aos poucos essa característica se tornou parte de quem eu entendia ser. Havia uma diferença entre mim e a maioria dos colegas, algo que não sabia explicar, mas que me fazia compreender com facilidade os conteúdos desenvolvidos além de pensar criticamente frente ao que me era proposto pelos professores.

Infelizmente, como consequência dessa característica, desenvolvi outras características não tão positivas, como uma arrogância sutil com relação a colegas, o que não tornava mais fácil estabelecer bons relacionamentos, e principalmente uma irritante indolência frente aos assuntos escolares. Passei aos poucos, ano após ano a estudar cada vez menos e me importar pouco com conteúdo e livros didáticos. Não sentia necessidade de me esforçar e assim me tornei preguiçoso. Fernandes (2012) acredita que o estudo pode ser considerado como todo o empenho do homem para chegar a ser ele mesmo. Não havia empenho em mim. Em minha prepotência adolescente passei a acreditar que já havia me tornado eu mesmo.

A graduação

Iniciei o curso superior em Medicina em 2010 na Universidade Federal do Tocantins, em Palmas, onde já morava havia dois anos. Não havia muita afinidade com as áreas do conhecimento que seriam estudadas e nem mesmo muito interesse, mas a profissão em si me era atraente. Além disso, certamente a decisão pelo curso agradaria pais e parentes próximos, e havia ainda a se considerar a aparente segurança financeira proporcionada pela carreira. Some-se tudo isso ao fato de não conseguir sequer supor quais seriam outras áreas a se estudar que consideraria mais interessantes, e a escolha ficaria fácil. Assim decidi tornar-me médico.

Passei seis anos e meio entre as primeiras disciplinas e o trabalho de conclusão de curso. Fiz grandes amizades e vivenciei muitos dos aspectos sociais que nunca havia vivido tão intensamente na escola. No entanto, conforme explicitado no tópico anterior, já não havia empenho ou qualquer esforço em mim para desenvolver as atividades propostas nas disciplinas ou até mesmo para simplesmente aprender um conteúdo que me permitiria trabalhar e cuidar de pessoas anos depois. Sem empenho e interesse alcancei a graduação após uma reprovação e várias quase reprovações em disciplinas importantes para a prática da profissão. Sustentava-me semestre após semestre pelo tempo que já havia passado e pelo apoio de colegas e de meus pais, mas, aos poucos, fui percebendo que, embora saúde num contexto mais amplo fosse um objeto de estudo interessante, a prática clínica me era desgastante e até sufocante. A ansiedade aflorava e decidi que não seria aquela minha real profissão. Poderia até atuar como médico, mas não seria uma parte de minha identidade, de quem eu era.

Particpei de diversos projetos de pesquisa e extensão e neles descobri atividades que adoraria chamar de profissão se a elas me dedicasse como a nada antes havia me dedicado. Descobri o teatro e com ele a atuação, a direção, a dramaturgia. Fiz disciplinas no curso de Artes da universidade a fim de me envolver mais com esse universo e aos poucos reaprendi a

buscar o empenho motivado pelo interesse. No entanto, não foi o teatro a maior descoberta que fiz com relação a atividades que me trariam realização pessoal.

Iniciação à docência

Em agosto de 2010, a convite de uma professora de Saúde Coletiva, participei do processo seletivo para bolsistas do Programa de Acesso Democrático à Universidade (Padu), projeto de extensão que permitia o acesso a pessoas de baixo poder aquisitivo a um curso num modelo de curso preparatório pré-vestibular, a fim de que pudessem ingressar na universidade pública, preferencialmente na própria UFT. Os estudantes bolsistas do programa seriam os responsáveis pelas aulas com apoio de professores participantes do projeto. Sem qualquer afinidade com ciências biológicas, mas com uma razoável bagagem literária, decidi inscrever-me para dar aulas de literatura e fui aprovado após prova escrita e avaliação prática. Sem nunca ter atuado como professor, sem nenhuma noção de metodologia, didática, currículo e principalmente a essência do papel do professor assumi a responsabilidade de três horas-aula por semana, nas sextas-feiras à noite para uma turma de 40 alunos.

Foi nesse projeto que descobri que poderia haver prazer em trabalhar. Que no labor havia também crescimento pessoal e que a maneira como outras pessoas eram atingidas pelo meu trabalho poderia me trazer momentos de muita alegria. Evidentemente as condições eram completamente diferentes de um trabalho comum, sem as pressões de um modelo capitalista de produtividade ou a necessidade de me sustentar financeiramente. Mas alheio a tudo isso percebi que havia um prazer que nunca sentira em qualquer atividade exercida em estágios em clínicas e hospitais, por mais que vidas fossem literalmente salvas e dores, muitas dores pudessem ser aliviadas pela diligência laboral diária. Não encontrava no afetar pacientes a mesma alegria sentida em afetar alunos.

A literatura era meu alívio semanal na sala de aula e diário na preparação de aulas e organização de conteúdos. Tudo acontecia um pouco instintivamente, me baseando em experiências na escola e faculdade, em lembrar professores que admirei durante a vida e em alguns momentos com interferências construtivas da mãe professora e dos professores orientadores do projeto. Durante o decorrer do projeto, participei de outras atividades, trabalhos voluntários e “cursinhos populares”, sempre com a docência como carro-chefe das atividades. Tive a oportunidade de trabalhar não somente com textos literários, mas também com outros conteúdos que tivessem de ser abordados em sala de aula. Passei por língua portuguesa e história e o prazer era sempre o mesmo. A sala de aula me era um ambiente agradável, onde me alegrava em ajudar pessoas a atingir seus objetivos e sonhos. Decidi então que, se realmente me tornaria médico, também me tornaria professor.

Carreira inicial e medicina de família

Após quatro anos ininterruptos e mais de 200 alunos participantes do projeto decidi que era hora de sair. Abandonei todos os projetos de pesquisa e extensão, excluí da agenda até mesmo os esporádicos trabalhos com teatro. Em agosto de 2014, iniciara-se o internato médico, fase final do curso de medicina com uma infinidade de horas-aula, e mais de 80% de

atividades práticas durante dois anos. Não haveria tempo ou rotina capaz de abarcar outras atividades acadêmicas, visto que a cada semana havia um setor hospitalar diferente para conhecer, escalas de plantões para cumprir e metas de procedimentos para atingir. Nesse período as turmas se dividem em chamadas áreas básicas e conhecemos durante três meses uma dessas áreas: pediatria, ginecologia e obstetrícia, urgência e emergência, cirurgia geral, clínica médica e medicina de família e comunidade.

Nesse tempo conheci de perto os hospitais públicos de Palmas, suas rotinas e passei a fazer parte delas. No entanto havia o medo em mim de adentrar esses ambientes. Não me sentia preparado, capacitado e havia pouca coragem para ser sabatinado diariamente. Mas não havia outro jeito, ou não me graduaria. Foram dois anos de muito crescimento e aprendizado. Com o passar dos meses minhas resistências e temores foram se desfazendo. Algum interesse em tudo aquilo nascia, a coragem para enfrentar os dias aos poucos aumentava e minha confiança no meu próprio trabalho também.

Conforme me sentia mais à vontade na profissão escolhida, uma linha de pensamento me incomodava cada vez mais. Ainda que poucos, os anos aprendendo sobre a sala de aula e sobre o papel do professor me faziam questionar continuamente a maneira como a educação e a formação profissional eram conduzidas pelos médicos professores que nos acompanhavam. Com exceção de poucos exemplos a serem seguidos, havia muitas atitudes que eu considerava humilhantes, motivadas por egolatria pura e simples e pouco interesse numa sólida formação acadêmica e humana. Já havia participado de dois congressos nacionais de educação médica e percebia que havia muitas experiências exitosas e muitos projetos interessantes sendo realizados Brasil afora, mas não havia cultura educadora, atitude contínua e constante de reconhecimento do papel educador de cada médico que se propunha a ser professor.

Após aprender muito com a experiência no Padu, meu dilema se iniciaria. O que fazer para agir frente a esse problema? Como poderia me moldar para me tornar parte de uma solução para esta questão tão incômoda para mim? A educação se tornou minha bandeira internamente e passei a aproveitar quaisquer oportunidades que tivesse para mostrar para colegas e professores o quanto seria válido vivenciar a educação de uma forma diferente e a importância de abraçar essa frente.

Passei a buscar explicações para essa questão que considerava uma falha grave em meu curso e percebia que um ingrediente primordial existia ali. Muitos dos médicos que atuavam como professores estavam ali por decisão pessoal e desejo de formar profissionais melhores do que eles próprios. Muitos eram voluntários por questões de carga horária e outros tinham salários que eram incomparavelmente inferiores ao que teriam se usassem o tempo “gasto” como professor em outras atividades. Em suma, vontade não faltava. Mas outra coisa faltava: formação de professores. Percebi que assim como eu no Padu, muitos deles estavam ali e emulavam experiências prévias sem qualquer reflexão sobre os impactos dessas experiências. Afinal, se o trauma passado lhes ensinara, seria também através do trauma que ensinariam. Não havia uma noção ampla do ensinar como a apresentada por Heidegger (1987, apud FERNANDES, 2012) ao relacionar a essência fundamental do ensinar ao ato da aproximação, do interesse e da correspondência. Havia um trabalho realizado também de forma instintiva e a partir daí minha relação com meus professores, muitas vezes mitigada pelo medo ou até mesmo rancor em alguns momentos, se tornou, aos poucos, empatia. Havia potencialidade, mas pouca formação.

Foi com esse dilema que me graduei. Saí da universidade decidido a voltar para buscar saberes e vivências que a medicina não me havia proporcionado. Eu precisava me tornar

professor. Mas com a graduação veio também a necessidade de adentrar no jogo do trabalho. Passei a trabalhar com epidemiologia e vacinação em nível estadual. Acompanhava casos de eventos adversos pós-vacinação em todo o estado, situações em que vacinas que deveriam apenas prevenir doenças acabavam por causar problemas, por vezes graves. Evidentemente são situações raras, mas muito tristes quando aconteciam. Tive pouco contato com pacientes e com a prática clínica durante esse ano e meio, pois o trabalho consistia não em atender e socorrer quem sofresse desses eventos, mas buscar informações, investigar e tabular dados quantitativos. A educação, os dilemas e o prazer de estar em sala de aula continuaram em mim. Após poucos meses de trabalho solicitei a um professor da área de pediatria uma oportunidade de compartilhar com alunos da graduação minhas experiências com vacinologia, pois sabia que era uma área pouquíssimo explorada na grade curricular do curso; assim, por três semestres tive a oportunidade de entrar em sala de aula, ainda que esparsa, pois eram somente quatro horas-aula por semestre.

Depois de um ano e meio de trabalho com vacinas fui convidado a integrar uma equipe de saúde da família em Colméia/TO, município localizado na região Médio-Norte do estado, com aproximadamente 9.000 habitantes, onde eu já havia atuado como plantonista por breve período. Decidi aceitar o convite para atuar com usuários do sistema único de saúde de um dos bairros da cidade, além de trechos de zona rural. O trabalho em medicina de família e comunidade tem um viés educacional muito importante. Faz parte das atribuições do profissional da atenção incluindo-se o médico de família:

Realizar ações de educação em saúde à população adstrita, conforme planejamento da equipe e utilizando abordagens adequadas às necessidades deste público. [...] Garantir a atenção à saúde da população adscrita, buscando a integralidade por meio da realização de ações de promoção, proteção e recuperação da saúde, prevenção de doenças e agravos e da garantia de atendimento da demanda espontânea, da realização das ações programáticas, coletivas e de vigilância em saúde, e incorporando diversas racionalidades em saúde, inclusive Práticas Integrativas e Complementares (BRASIL, 2017, online).

A promoção em saúde é em um ato educativo, pois um dos eixos básicos da promoção da saúde é fortalecer a ideia de autonomia dos sujeitos e dos grupos sociais (CZERESNIA, 2009) como entes participantes do desenvolvimento da própria saúde. Essa noção dialoga diretamente com a ideia de educação para a liberdade evidenciada por Fernandes (2012), que vê a educação como uma conquista dom do próprio do homem, ou seja, a educação possibilita ao homem realizar propriamente o seu existir.

Dessa forma, a oportunidade de agir de modo a ensinar mesmo que fora do contexto escolar ou universitário estruturado também tem se realizado diariamente na prática clínica. No entanto, apesar de poder atuar de forma a unir saúde e educação na prática diária, essas pequenas atitudes libertadoras ainda não respondem ao dilema proposto no início deste texto. Afinal, como conciliar os saberes clínicos e educacionais sem estar inserido completamente do seio da universidade?

Vida acadêmica

Para enfrentar essas dúvidas, reconhecer e validar as descobertas durante a caminhada na graduação que me permitiram sonhar com uma atividade laboral que me trouxesse realização, entendi que necessitava continuar estudando e buscar a pós-graduação a fim de expandir horizontes no âmbito da educação. Precisava estudar e pesquisar educação. Dessa forma, busquei o caminho que já me fora apresentado pela mãe professora a quem já assistira defendendo uma dissertação de mestrado em Santa Catarina em 2003, na mesma viagem em que vi o mar pela primeira vez. A grandiosidade daquela conquista aos meus olhos infantis, ver a alegria de minha mãe naqueles dias me moldava e me fazia entender aquele momento quase tão grande quanto aquelas águas nunca antes vistas.

Busquei então na universidade em que me graduara a possibilidade de ingressar na pós-graduação em Educação. Nessa pós-graduação, já há um ano e meio envolvido em disciplinas e pesquisas (cursei como aluno especial durante um semestre) fui apresentado a um universo de saberes completamente alheios à minha realidade universitária. Métodos e metodologias intrigantes e instigantes e a possibilidade de reconhecer fenômenos, processos, atitudes sócio-políticas e descrevê-los, categorizá-los e de fato estudá-los ainda hoje me encanta e estimula a conhecer mais. Além disso, ao me aprofundar em estudos da área de educação me deparei com temas que sequer sabia serem tão profundamente estudados: formação de professores, docência, currículo. Tudo que me era intuitivo e grosseiro foi se tornando embasado e aprofundado. É nesse momento que estou enquanto pós-graduando e é com esses saberes que pretendo dialogar no futuro.

Para concluir, a reflexão a respeito da própria trajetória conduz ao encontro de momentos que embasam argumentações. Numa pesquisa sobre si mesmo, chega-se ao memorial, que não narra uma história completa, mas pinça momentos que embasados pela reflexão e pelo diálogo com o intertexto revelam as condições que se associam aos dilemas vividos por quem quer que seja, neste caso em específico, pelo autor.

Como consequência desse ato reflexivo posso afirmar que conheço essas condições e a cada tópico do texto esses momentos foram apresentados. O dilema vivido atualmente, de mesclar saberes em atitudes diárias, continuará existindo, mas a substituição do empirismo pela ciência no campo da educação será e já tem sido uma resposta ao problema proposto.

Referências

ARENDRT, Hannah. **A condição humana**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2000.

BRASIL, Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 2436, de 21 de setembro de 2017. **Aprova a Política Nacional de Atenção Básica**, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 21 de set. 2017.

CZERESNIA, Dina. O conceito de saúde e a diferença entre promoção e prevenção. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Org.). **Promoção da Saúde: Conceitos, reflexões, tendências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Cap. 2. p. 43-58.

FERNANDES, Marcos Aurélio. **Skholé: O sentido fundante da escola**. In COELHO. Ildeu Moreira (Org.). Escritos sobre o sentido da escola. Campinas, SP: mercado de Letras, 2012. p. 33- 57.

4. Memória vivida, interconexões ontológicas, epistemológicas e pedagógicas da trajetória educacional de uma cria de uma quebradeira de coco no mestrado em Educação da UFT

*Clebson Gomes da Silva
Maria José de Pinho*

Ouso afirmar que discutir friamente Nietzsche, Chatterton, Eclea Bosi ou Paulo Freire seja, talvez, tarefa mais confortável que se colocar como agente de uma autorreflexão à luz de uma pedagogia epistemológica, histórica e dialógica envolvendo os mesmos. O presente memorial descritivo e dissertativo, nesse sentido, tem essa representação e característica pedagógica.

Reportar-se ao contexto histórico vivido sob a forma de um memorial implica retomar através da memória individual os principais elementos que marcaram e tiveram implicações no conjunto da formação do sujeito – no caso a minha – enquanto produto intrínseco do meio social vivido, do contexto familiar, da cultura local e das interconexões com a escola e seu processo educativo.

Sou de família nuclear de origem simples, filho de mãe solteira e quebradeira de coco babaçu; da micro-região do Bico do Papagaio, extremo norte do estado do Tocantins, com forte influência da moral religiosa e cristã católica, do coronelismo e da política de grilagem de terra, sobretudo nos anos 1980 e 1990, época de terra de pistolagem e de poucos donos. Região de famílias empoderadas e de pouco acesso a emprego, trabalho e renda, tampouco à formação de nível superior. Foi esse o tempo e o espaço vivido. E essas caracterizações são os elementos principais que compõem o contexto social em que nasci e minhas primeiras percepções de mundo.

Hoje, como educador e estudante de pós-graduação *stricto sensu*, compreendo que toda a trajetória vivida e suas interconexões profissionais, de ideologia, de politização, cultura, de crenças e cognições, derivaram, em sua grande parte, de um processo educacional vivido e pela atuação gradativa do trabalho de inúmeros educadores, desde a escola primária até o ensino superior. Mas é importante destacar que a formação através da escola, sobretudo na rede pública em pequenas localidades, segue um ritmo mais lento em relação às escolas de cidades maiores. Penso que isso se deve ao fato de a escola evoluir de forma desigual. No interior do país, de forma mais castigada, já nos grandes centros, com muitas adequações e caracterizações.

Afirmo isso pelas dificuldades de acesso que tive à formação superior. Primeiramente, pela distância até os grandes centros universitários e, segundo, pela própria percepção rude da

importância do ensino superior enquanto elemento que produz maior criticidade, autonomia, liberdade de pensamento, desalienação e profissionalismo; aspectos estes que tornam a escola pública do interior, alheia e tímida no cumprimento de sua função pedagógica e social mais elementar.

Nos anos 2000, microrregiões como a do Bico do Papagaio não apresentavam demanda significativa de cursos de graduação, ou mesmo de ensino técnico ou de formação profissional. As opções, na sua maioria, eram limitadas (e ainda são), ou unilaterais, como foi o caso da minha formação no Câmpus Universitário de Tocantinópolis, cujo único curso superior era o de Pedagogia. Inicialmente a falta de opção direcionou-me à docência e o tempo se encarregou de tornar-me professor por apreço à profissão.

São essas compreensões iniciais que baseiam o presente registro memorial, uma vez que o tempo, o espaço e o processo escolar vividos direcionaram e orientaram a formação da minha identidade pedagógica, social e profissional.

O cronos e o topos

Permitam-me fazer uma breve crônica bucólica para situar o tempo e o espaço em que nasci e cresci: anos 1980, Bico do Papagaio, na mesopotâmia brasileira, na cidade de São Sebastião do Tocantins, de 50 anos de emancipação política, na margem direita do Rio Tocantins, divisa com o estado do Maranhão.

A microrregião do Bico do Papagaio era um território pobre do extremo norte do estado de Goiás, nos anos 1970 a 1980 marcado por coronelismo, grilagem de terras e pistolagem. Apenas algumas pequenas comunidades ribeirinhas e rurais povoavam aquele lugar distante de tudo e de acesso possível somente pelos rios Araguaia e Tocantins. Foi nessa região que conflitos armados, como a Guerrilha do Araguaia⁷, ganharam destaque regional, sendo considerada à época uma região de bastante insegurança (BARBOSA, 2016). Inicialmente o acesso à região era pela navegação nos rios Tocantins e Araguaia, o que permitiu a fundação das primeiras vilas ribeirinhas. Solos férteis, imensos babaçuais e abundância de água fizeram com que grande contingente populacional se instalasse nas margens dos rios e logo depois adentrassem ao interior abrindo estradas e povoando toda a região.

Talvez a característica mais forte dessa microrregião tocantinense fosse um rio bravio, que sintetizava a essência do ser, do ter e do tempo naquelas localidades, sobretudo aquela em que nasci. Simples, porém rico o rio de aventuras e de imaginação. Molde realístico de uma cidadezinha pacata, sonolenta, tímida e cheia de histórias. Assustei-me ao ouvir relatos sobre *boto branco*, *negro d'água*, *boiúna*, *iara*... Meus tios pescadores “viram tudo” isso e me contaram. Nas cheias anuais do rio, todos iam à parte alta da cidade, exceto as famílias mais abonadas, que tinham suas casas com baldrames elevados e pés firmes para resistir à correnteza e ancorar suas canoas.

No imaginário popular local, conta-se que, em 1980, na maior de todas as cheias do Tocantins, Padre Stanislaw Swiderski, um padre polonês daquela cidade disse: “as águas virão até o beiral da matriz, mas daqui não passarão nunca mais”. Não sei se processo natural ou ciclo da própria natureza, mas nunca mais vimos tanta água. Aos domingos, íamos todos à

7 Cf. Barbosa, 2016.

missa na matriz, dedicada a São Sebastião, o santo protetor contra as enchentes, as pragas e incêndios e cuja representação religiosa projetou o nome da cidade e que o mantém até os dias atuais.

Foi pelo rio que se povoou aquele lugar. As primeiras famílias que desciam rio abaixo viram naquela margem de rio a possibilidade de estabelecer moradia, criar seus filhos e reinventar suas histórias. Do rio as famílias se alimentavam com o pescado, lavavam suas roupas e até usavam para beber. Aprendi a pescar, jogar tarrafa, colocar *cassea*⁸, pegar *jacumã*⁹. Peixes de todos os tipos se achavam nas empreitadas de pesca.

Essas narrativas exemplificam o que aqui chamo de primeira escola: *a família alargada e as primeiras relações sociais*. A fé no transcendental e na autoridade divina eram a essência da minha racionalidade. O aprender a fazer foi o primeiro saber. O trabalho de minha mãe nos babaçuais, como quebradeira de coco, me fez pensar o trabalho braçal, seu valor e sua exploração. As primeiras reflexões marxistas – despolitizadas e sem referência teórica –, ainda que de forma rudimentar, direcionaram-me para o empenho nos estudos, como subterfúgio daquela condição de trabalho. E minhas primeiras representações sociais e de mundo se deram pela materialização do trabalho cotidiano. Fonte do sustento, mecanismo de transferência de saber e fato integralizador da família. É nesse sentido que Coêlho (2012, p. 36) sinaliza a importância desses saberes como elementos necessários e que precedem a escola regular.

Por muito, muito tempo, houve educação e não houve escola. Não só não podia haver escola, como não precisava haver. É que a escola só surge quando a educação já desdobrou o bastante, na dedicação à necessidade do desnecessário, à liberdade criativa, [...], as potencialidades criadoras do aprender e do estudar.

Da *Attalea speciosa* as mulheres extraíam o azeite, o leite e o carvão, fonte de renda e de subsistência para muitas famílias, inclusive a minha. As mulheres quebradeiras de coco reinventaram o produto de sua sobrevivência e resistiram por muito tempo aos avanços da tecnologia que, atualmente, industrializou a manipulação desse fruto da floresta de cocais. Porém, a saga dessas mulheres registrou para a história um movimento para além do trabalho de subsistência, tornando-o um movimento de identidade política, cultural e social. Brito e Almeida (2017, p. 240) destacam que

As mulheres se organizaram em associações agroextrativistas, o que culminou com a criação da Associação Regional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Bico do Papagaio – ASMUBIP –, em 1992. Porém, desde 1989 já havia sido criado o Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu – MIQCB –, que tem como bandeira de luta o livre acesso aos babaçuais e a preservação do meio ambiente.

Dona Raimunda, a maior expoente desse movimento, liderou e conseguiu mobilizar inúmeras mulheres e famílias em torno do babaçu. Esse movimento social e político conseguiu casas populares, previdência e a preservação dos babaçuais da região. Dona Raimunda virou documentário, sinônimo de resistência e recebeu o título de doutora *honoris causa* pela

8 *Neologismo local*: Fazer uma espécie de cerca na água do rio com a rede de pescar.

9 Lugar da canoa de onde se governa sua trajetória com o remo (Dicionário Aurélio *on line*, 2018: disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/jacuma>>).

Universidade Federal do Tocantins (UFT) em 2009. Brito e Almeida (2007, p. 239-240) legitimam essas reflexões ao ressaltar que

As quebradeiras de coco, na ação do trabalho, na relação homem/natureza, que dá o sentido de existência, se tornam sujeitos com voz que fortalecem seus vínculos territoriais. Os sujeitos são trabalhadores que defendem uma classe, resistência pelo uso da comunicação. Por meio do jornal *Pindova*, as quebradeiras passaram a divulgar sua luta pelo babaçu livre e a mostrar sua organização em associação na resistência pela vida, contra o avanço da fronteira agrícola. O uso do veículo de comunicação lhes garantiu maior notoriedade. A morte do padre Josimo, em 1986, defensor das causas agrárias, deu maior visibilidade à luta das quebradeiras. A continuidade foi dada por dona Raimunda, quebradeira de coco e personagem principal da articulação em torno da luta das mulheres rurais, que passou a apresentar temas sobre gênero, aumento da produtividade rural, aposentadoria, empoderamento da mulher, entre outros, pelos povoados da região.

Padre Josimo Moraes Tavares foi outra importante figura do imaginário religioso e popular local, atuou em função dos pequenos agricultores e pescadores (maioria da população à época), na defesa pela reforma agrária e no combate à grilagem de terras e ao coronelismo. Assim, igreja, tradição religiosa e fatores socioeconômicos impulsionaram a teologia da libertação naquela localidade em meados dos anos 1980. Padre Josimo, por seu trabalho junto aos trabalhadores ribeirinhos, foi executado a mando de grandes fazendeiros da época e hoje é lembrado na memória local como sinônimo de resistência e de luta contra a exploração e a opressão.

O rio Tocantins e suas fábulas locais, os padres da Igreja e o misticismo religioso, a tradição e o ruralismo ribeirinho marcaram o imaginário local e tiveram fortes representações na minha constituição social e moral atual. Fé, autoridade e tradição religiosa, portanto, marcaram a base ontológica da minha vida. Para Gauthier e Tardif (2013, p. 33), estes elementos sociais direcionam o modo de pensar, de agir e de ser do homem.

Para o homem religioso, o crente sincero, a dúvida radical não existe, pois ele possui, na sua alma e consciência, uma certeza absoluta – a existência e a bondade de Deus – que lhe permite distinguir o bem do mal, o bom do mau, o puro do impuro, o lícito do ilícito. Assim como o homem tradicional, o crente é, pois, em princípio, sempre orientado: sabe aonde vai, sabe por que vive e como deve viver. Ora, esse saber nada tem de teórico ou de científico; ele depende da fé, da convicção profunda, da emoção do sentimento.

Portanto, fé, tradição e autoridade moldam as formas de percepção de mundo, de sociedade, da própria religião e por consequência da escola e seu processo formativo. A figura do professor se confundia com a figura materna, de modo que obediência e subordinação me levaram à prática da memorização de conceitos, fórmulas e técnicas de raciocínio, como forma de limitar as advertências por parte da professora e para evitar que minha genitora pessoalmente viesse colaborar com essa técnica pedagógica.

A agricultura e a pesca eram a base da economia local. O funcionalismo público, no entanto, servia aos desmandos da política local, que a cada quatro anos reinventava promessas

de dias melhores. Nepotismos, barganhas aos moldes do curral eleitoral e coronelismo intermediavam as relações sociais de sobrevivência. Como resultado, necessidades básicas, sobre-exploração do trabalho e da mão de obra barata, ingenuidade e vida arrojada marcaram minhas primeiras consciências sociais e políticas.

A escola e a escolarização na região do Babaçu

Eram tempos difíceis. Meados dos anos 1980. Um mundo paralelo, circunstanciado e representado pelos noticiários televisivos e pelo rádio traduzia um Brasil à parte. A guerra fria atemorizava o mundo e a iminência de um terceiro conflito mundial inquietava as aulas de história na escola. No Brasil, as Diretas Já e a redemocratização soavam como redenção da opressão e da miséria impostas pela ditadura e pelo coronelismo. Recessão econômica e inflação tornavam incertos os preços do dia seguinte. No Bico do Papagaio, o desejo de que o estado do Tocantins fosse criado e a dependência do sul de Goiás fosse amenizada alimentavam as esperanças de que teríamos uma capital geograficamente mais próxima e por consequência melhorias nas condições de vida. Foi nesse contexto que nasci e no início dos anos 1990 ingressei na escola.

No final dos anos 1980, a Carta Magna foi aprovada e o estado do Tocantins foi finalmente criado; o início dos anos 1990 viu o fim da Guerra Fria e o processo de consolidação da democracia em pleno curso, o processo de globalização e da expansão do capitalismo como sistema econômico *sui generis*, a popularização do computador e da internet e o impeachment do presidente Fernando Collor.

Foram esses os principais acontecimentos que marcaram minha chegada à escola de educação básica. Ensino tradicional, da tabuada e do abecedário, são as primeiras memórias reais a que ainda tenho acesso. Porém, no panorama nacional, as políticas educacionais buscavam acompanhar a crescente tecnologização e a necessidade de mão de obra qualificada para atender às novas frentes de trabalho. Charlot (2014, p. 23) reafirma essas considerações ao contextualizar os anos 1980 e sua transição para os anos 1990.

[...] o Estado Regulador substitui o Estado Desenvolvimentista. Essa mudança do Estado não pode deixar de incidir sobre a escola, seja ela pública ou particular. Em primeiro lugar, as novas lógicas requerem trabalhadores e consumidores mais formados e qualificados, quer para produzirem mercadorias ou serviços, quer para utilizá-los. Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população: o autoatendimento nos bancos e nas estações de metrô, o uso da Internet, a compra de brinquedos eletrônicos para os seus filhos, até a escolha do seu hambúrguer por combinação de várias opções ou a faxina de escritórios cheios de conexões elétricas exigem modos de raciocínio outros que não os antigos. Por consequência, faz-se necessário ampliar a escolaridade obrigatória da maioria da população até o fim do ensino médio. Aliás, pais e alunos visam a esse nível e até ao do ensino superior, para melhorar a posição do jovem no mercado de trabalho.

Mas a realidade local excetuava um processo educacional à parte. A formação dos professores se resumia ao curso de magistério ou normal e de modo geral lecionavam aulas

conforme seu domínio e notório saber¹⁰. O foco maior sempre foi a leitura e a escrita fluente. O critério de aprovação anual para a série seguinte estava estritamente ligado à aquisição da habilidade em ler e escrever. Não havia avaliações externas ou testes de verificação de competências e/ou habilidades. Memorização e leitura da palavra não necessariamente precediam uma leitura de mundo, como recomenda Freire (1989). Embora já fosse conteúdo recorrente, a internet só veio chegar à escola no final do meu ensino fundamental, já no início dos anos 2000.

A participação nos movimentos religiosos locais, bem como da vida espiritual e ascética me conduziram à vida religiosa como vocacionado ao sacerdócio católico. Ingressei, portanto, no ensino médio em um colégio confessional vinculado à Igreja Católica, na cidade de Tocantinópolis, ainda na microrregião do Bico do Papagaio, na margem direita do Rio Tocantins. Até meados dos anos 2000 permaneci vinculado àquela instituição religiosa.

Educação básica e ensino superior

O ensino básico que recebi possui todas as caracterizações e sintetizações das reflexões de Gauthier e Tardif (2013, p. 175) sobre a “pedagogia tradicional”. Para os autores, o final do século XIX e o início do século XX foram marcados pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. A pedagogia tradicional estava baseada no extremo da ordem e da severidade.

A pedagogia tradicional, portadora dos costumes do século passado, define-se como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada, e como uma fórmula que respeita e perpetua o método de ensino do século XVII. Essa tradição baseada na ordem é levada ao extremo no século XIX, no período dito como “ensino mútuo”, que corresponde à revolução industrial. A pedagogia tradicional é caracterizada por uma preocupação com a eficiência sempre maior, inspirada no modelo econômico dominante, e pelo impulso da educação popular, isto é, o aparecimento de enormes grupos-classes, implicando uma organização global extremamente detalhada.

Mas é importante destacar que, de forma paradoxal, todo aquele rigor pedagógico que recebi na escola, e por vezes em *condições extremas*, como relatam os autores, sobretudo no colégio confessional, permitiram que o acesso à universidade fosse facilitado. O processo de ensino se confundia diacronicamente entre formação e treino. Simulados, cursos extracurriculares, exigência categórica do alcance de notas, que quantificavam a qualidade da aprendizagem a todo custo, eram rotinas frequentes. O treino escolar era regido pelo aprimoramento compulsório de técnicas de memorização, de macetes de conteúdos, de regras e fórmulas, tudo isso foi determinante para que eu conseguisse aprovação no vestibular da UFT. À época, era um seletivo bastante disputado, por razões até óbvias. Universidade recém-criada e instalada em Tocantinópolis, única universidade pública da região e com apenas um único curso, Pedagogia. Toda a microrregião do Bico do Papagaio se mobilizava frente à única opção de formação de nível superior. A universidade estava em pleno crescimento e consolidação, porém a oferta ainda era pequena e as vagas limitadas.

10 Conforme compreensões dispostas no Parecer CNE/CES n.º 296/97, aprovado em 7 de maio de 1997.

A UFT foi criada pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000. As antigas instalações da Fundação Universidade do Tocantins (Unitins) cederam espaço para o funcionamento da UFT no Câmpus de Tocantinópolis, onde iniciei minha formação acadêmica no curso de Pedagogia. Universidade jovem que encarou o desafio da formação no extremo norte do estado, apesar de, à época, haver intensos movimentos internos e externos que condenavam a implantação de um câmpus universitário em uma região economicamente pobre e de perspectivas educacionais incertas.

A minha permanência na instituição somente foi possível graças às políticas públicas educacionais implantadas nos governos Lula (2003-2011), que também impulsionaram a consolidação da UFT como importante instituição pública de ensino superior no norte do país. A criação de bolsas de iniciação à pesquisa, de incentivo à docência e de auxílio no custeio à moradia estudantil, dentre outros projetos, fizeram com que muitos filhos de quebradeiras de coco como eu pudessem obter formação de nível superior, diploma e tornar possíveis melhores condições de vida e de trabalho. Infelizmente essas políticas educacionais a cada dia são extintas em nome das políticas neoliberais que adentram os espaços universitários. Mitigam-se os investimentos em cursos, pesquisas e projetos de extensão. Como consequência, o sucateamento, a desvalorização da profissão docente e a formação precária tornaram-se recentemente percepções comuns nos espaços universitários. Paula (2002, p. 160) argumenta que

As universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas pelo governo de “improdutivas”, sendo permanentemente impelidas a prestar conta de sua “produtividade”, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tal, desenvolvem-se mecanismos de avaliação da “produtividade” docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação; tenta-se inserir as universidades na lógica do capital [...], vinculando-as ao setor produtivo, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento da pesquisa nestas instituições; procura-se transformar as universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado; privatiza-se o público, via pesquisas encomendadas por empresas, cursos “auto-financeáveis” que cobram mensalidades dos alunos, projetos de extensão realizados meramente com fins lucrativos, dentre outros.

Logo após a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, assumi o concurso público na minha cidade de origem, São Sebastião do Tocantins, como professor da educação básica. Assumi inicialmente turmas do ensino fundamental, mas cheguei a lecionar aulas de filosofia e sociologia no ensino médio na mesma escola em que iniciei minha trajetória escolar. Atuei como coordenador pedagógico, coordenador de finanças, secretário escolar e diretor de unidade escolar.

Registros de um professor em início de carreira

Ao adentrar o espaço escolar, como professor da educação básica, um universo de ideias redentoras perpassa sua mente. Como professor, acreditei (e ainda não perdi as esperanças), tornar possível um projeto de sociedade para além do capital especulativo, com sujeitos conscientes de seu papel enquanto classe trabalhadora e de promover uma educação que servisse à emancipação, à autonomia e como mecanismo de melhoria cultural, econômica e social. Penso numa educação libertadora, no sentido em que nos apresenta Coêlho e Guimarães (2012, p. 326).

Como movimento civilizatório e de humanização de todos os homens, como *práxis*, a educação visa a elevar o gênero humano à excelência, *areté*, desenvolver o que nele há de melhor como possibilidade e disposição, realizar a plenitude de sua existência, especialmente no que se refere à vida coletiva e a tudo o que é humano. O que se busca na educação e na escola não é preservar a situação atual dos indivíduos, da sociedade e da humanidade, mas a Ideia mesma, o projeto de uma sociedade e de uma humanidade melhor, fundadas na liberdade, na igualdade, na justiça e na fraternidade, como algo a ser realizado.

Num primeiro momento, o conflito entre os aspectos teóricos adquiridos na universidade com a natureza material do trabalho pedagógico me causou certo desatino. Compreendi na prática que a formação docente, por mais abrangente que seja, nem sempre consegue prever as sutilezas do trabalho pedagógico diário e as adversidades sociais que, de modo geral, se encerram no ambiente escolar, sobretudo em localidades pobres. Dessa forma, indisciplina, famílias desestruturadas, insegurança no local de trabalho, coerção, pressão por resultados, salas de aulas sem ventilação e super lotadas (inclusive nas series de alfabetação), falta de material didático-pedagógico, interferência do partidarismo político local e estadual na escola, má gestão financeira pelas políticas de estado, escola sucateada, sem acessibilidade e em que faltava até mesmo o giz para exposições na lousa (sim, usávamos giz), preconceitos, racismos, atender os portadores de necessidades especiais sem as mínimas condições, carga horária extensa etc.. Essas situações se tornaram tão corriqueiras, que eu já nem me admirava. Ministrei aulas embaixo de árvores, na quadra de esportes e em barracões improvisados no espaço escolar.

Aprendi no cotidiano da escola como “atrair” a atenção de cerca de trinta e cinco alunos de uma turma do 4º ano do ensino fundamental, no período das 13h às 17h horas (considerando-se o clima tropical seco do estado do Tocantins), em uma sala sem ventilação, numa sensação térmica que beirava a agonia, com alunos “multisseriados” e, desses, três alunos com modalidades de deficiência distintas: física, visual e mental. Por fim, uma simples missão: “entregar todos esses alunos, sabendo ler e escrever”.

Fiz pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e em Docência do Ensino Superior, adquiri uma segunda graduação em licenciatura em Física, pela Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína. Ministrei palestras, formações continuadas em escolas da região e apresentei artigos em congressos regionais e desenvolvi vários projetos dentro da escola. Participei da docência em todas as suas dimensões.

O verdadeiro molde entre profissionalismo e profissionalidade do professor está em lidar com todas as situações descritas anteriormente e manter-se centrado, primoroso e resiliente. Inclusive devo destacar que o termo resiliência sempre me causou impaciência,

no entanto, aprendi que é uma necessidade vital para a profissão. Paula Júnior (2012, p. 4) sintetiza com bastante clareza esse sentimento ao afirmar que

[...] Profissionalidade é o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. A própria formação continuada ou a busca por ela. A ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido por isso entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca, uma procura porque depende do movimento do professor em busca de algo. [...] Por sua vez, Profissionalismo é este “compromisso do professor” com o projeto pedagógico da escola e com o ato de ensinar que ultrapassa os limites da sala de aula. Independe da profissionalidade e da profissionalização, pois o professor, bem preparado ou não, desenvolve com extrema dedicação e afeto o seu trabalho docente sem acesso à profissionalização e, muitas vezes querendo-a, embora não possa desenvolvê-la pelo excesso de zelo com o que faz e pelo acúmulo de trabalho. Assemelha-se a uma marcha estacionária que, a nosso ver, pode ter um efeito negativo na vida de muitos professores.

Mas nenhuma dessas adversidades vividas supera a realidade da desvalorização do trabalho docente. Ao longo dos últimos sete anos de trabalho docente naquela localidade, senti na própria carne como o trabalho docente e a realidade da missão de educar não são valorizados pelas políticas públicas em educação. Aliam-se a isso aspectos de natureza material, como salários congelados, falta de progressões, de concursos públicos, de incentivo à formação continuada e/ou de cursos de pós-graduação, de programas de incentivo à docência e à pesquisa com laboratórios e suporte tecnológico.

Todas essas investigações práticas, aliadas a algumas leituras (quando, por rebeldia, me permitia tirar um tempo na escola para ler), permitiram que alguns questionamentos e inquietações suscitassem novas possibilidades de rediscutir o meu papel docente, o trabalho do professor com um todo e a realidade escolar, no sentido de buscar uma pós-graduação. Foi o que me levou a buscar durante intensos três anos a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

Ingressei no mestrado em 2017/2, na linha de pesquisa currículo, formação de professores e saberes docentes, sob a orientação da professora Dra. Maria José de Pinho. Faço parte do grupo de estudos da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) no Tocantins, também coordenado pela professora Dra. Maria José. Pedi remoção institucional para Palmas e atualmente trabalho no Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO) como técnico da educação básica. Enquanto eixo norteador do projeto de dissertação, tenho como objeto de pesquisa o currículo escolar da escola de tempo integral sob a perspectiva da teoria da complexidade¹¹, em fase de execução.

À guisa de conclusão, enquanto professor, acredito que a experiência conduz à expertise, que a escola ainda é um universo a ser desvendado e que, se não houver uma política urgente de reorganização da *carreira* docente, a profissão terminará por cair na obsolescência. Acredito numa escola para além do capital e que conduza seus indivíduos à consciência de classe, ou, do contrário, continuará dualista, em detrimento dos pobres e menos esclarecidos. Tenho

11 Cf. Morin, 2003 e 2007

como objetivo profissional a docência no ensino superior, a pesquisa acadêmica e a extensão universitária. Produzir, ampliar e colaborar com o debate em prol da valorização da escola pública e contra as políticas neoliberais e de sucateamento da educação pública como um todo.

Apreendi a valorizar o saber e o conhecimento como mecanismos que permitem a comunicação e o diálogo. Um saber que se utiliza da eloquência e da hermenêutica para oprimir e subjugar o saber do outro não pode estar a serviço de um processo educativo popular e que vise à construção de uma sociedade menos dual. A mistificação pedagógica, no sentido em que discute Charlot (1986), alcança essa dimensão por contribuir para a segregação e a exclusão ao impor modelos e padrões educativos do século XIX, servindo ao capital da exploração.

Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFT) tem permitido estabelecer essas e outras reflexões no sentido do amadurecimento profissional como um todo. A formação docente necessita ser constantemente repensada e revista e a pós-graduação em educação tem permitido isso à luz de teorias educacionais recentes. O desafio que tenho a frente é a escrita da dissertação, de modo a sintetizar o produto da minha pesquisa acadêmica, contribuir para o programa e legitimar, portanto, a formação recebida ao longo dos últimos dois anos.

Referências

BARBOSA, José Humberto Gomes. **A Guerrilha do Araguaia**: memória, esquecimento e ensino de história na região do conflito. Araguaína, TO, 2016. 158f. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/398/1/Jos%C3%A9%20Humberto%20Gomes%20Barbosa%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em 07 ago. 2018.

BRITO, Eliseu Pereira de; ALMEIDA, Maria Geralda de. **Sentido e organização do trabalho das quebradeiras de coco no Bico do Papagaio, Tocantins**. Revista Geosul, Florianópolis, v. 32, n. 63, p 229-248, jan./abr. 2017

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986

COELHO, Ildeu Moreira (organizador). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

COELHO, Ildeu Moreira, GUIMARÃES, Ged. **Educação, escola e formação**. Revista Inter-Ação, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-339, jul./dez. 2012.

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

GAUTHIER, Clermont e TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro, RJ: Editora Vozes, 2013.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios, 4 ed. São Paulo: Cortez: 2007.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

PAULA JÚNIOR, Francisco Vicente de. **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente**. Revista Scientia: Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

PARTE II

**TEMAS,
TEXTOS E
CONTEXTOS**





2

TEMAS, TEXTOS E CONTEXTOS

5. Educologia amazônica: experiência, vivência de educadoras nas atividades socioeducativas na região do oeste do Pará

*Adriane Panduro Gama
Tânia Suely Azevedo Brasileiro*

Este relato de experiência, vivenciado por uma das autoras/educadoras nas comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns, traz uma realidade do interior da Amazônia, de difícil acesso às políticas públicas, as quais não têm conseguido contemplar efetivamente as comunidades dessa região. Dessa forma, crianças ainda vivem em condições precárias de ensino, com forte cultura da oralidade sobrepondo-se ao hábito de leitura e escrita, bem como em enfrentamento de grandes impactos ambientais em seus territórios.

Não obstante, Castro (2000) aponta a relevância da criança em comunidades ribeirinhas por ter seu tempo e seu espaço consubstanciados por um cotidiano que se conecta com o tempo e o espaço da natureza, do rio e da floresta. Faz-se necessário resgatar continuamente esse contexto, considerando a afirmação de Paulo Freire (2005) *apud* Brandão (2005, p. 104) de que, “todos nós, seres humanos, existimos na história e como seres históricos. Como pessoas de uma sociedade e como participantes de sua cultura, somos também sujeitos da história”. Nesse sentido, Hanazaki (2003) destaca que as reservas extrativistas são dos locais mais perceptíveis de se estudar o conhecimento ecológico tradicional, podendo, assim, fortalecer a construção coletiva de trocas de saberes infantis.

Diante desse cenário, considera-se importante reverberar as novas linguagens educativas regionais para a melhoria da qualidade do ensino e para mudanças sociais que auxiliem no desenvolvimento cognitivo e criativo dos educandos, tornando-os mais conscientes, críticos e inovadores diante de sua realidade.

Os princípios integrados da Educologia podem ser fundamentais para potencializar o bem-estar subjetivo infantil em sua cultura e promover o fortalecimento de uma percepção socioambiental das crianças em uma área de alta diversidade ecológica, como nas regiões de florestas e de rios. Assim, o recorte abordado neste texto está delimitado na análise das

atividades socioeducativas das oficinas “Competências para a vida”, do Projeto Saúde e Alegria (PSA), delineadas pelas intervenções da Educologia, realizadas no período de 2014 a 2015, nas comunidades ribeirinhas da Reserva Extrativista Tapajós Arapiuns.

Descrição da experiência

Este relato de experiência trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como de reflexão dialética autobiográfica, de acordo com a realidade vivenciada pela autora. É fundamentado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, utilizando como instrumentos para a coleta de informações relatórios de atividades do PSA produzidos com base no diário de campo e registros fotográficos da própria pesquisadora. Foram analisados, ainda, os materiais educativos do PSA, através da produção de cartilhas educativas. Todas as autorizações legais e obrigatórias foram seguidas, conforme o Termo de Consentimento Legal Esclarecido, as normas do ICMBIO e autorização das lideranças das comunidades. Todo conteúdo gerado será disponibilizado em licenças livres de compartilhamento e uso.

O desdobramento do estudo fundamenta-se nas metodologias da Educologia desenvolvidas nas oficinas educativas de competências para a vida do PSA mediadas pela equipe de arte-educadores, da qual a pesquisadora fazia parte, pelas percepções pessoais e profissionais da pesquisadora enquanto educadora, em diálogo com referenciais teóricos abordados neste estudo. Nesses encontros, houve a participação de 298 crianças e adolescentes na faixa etária de 2 a 18 anos, com apoio de jovens e professores das escolas das comunidades trabalhadas. Embora fosse realizada a mesma metodologia e temáticas socioambientais, alguns aspectos de aprendizagem eram específicos para cada local.

Nesse território peculiar de características ribeirinhas, as práticas da Educologia por meio das atividades lúdicas, socioeducativas e ambientais foram direcionadas aos educandos do ensino fundamental na faixa etária de 7 a 12 anos. As atividades complementares de leitura e escrita aconteceram por meio da proposta de criação e produção de histórias do imaginário infantil, nas escolas municipais polos da região do Rio Tapajós da Resex Tapajós Arapiuns, nas comunidades de Suruacá, Maripá, Pedra Branca, Vila do Amorim, Uquena, Cabeceira do Amorim.

Os objetivos dos encontros das oficinas faziam parte do programa Crianças da Amazônia com enfoque nos direitos infantis. Foram realizadas ações educativas como a campanha Vozes das Crianças da Floresta, em parceria com escolas e com jovens agentes de educação popular. Essa campanha buscava valorizar as histórias das crianças ribeirinhas e resultou na criação de um CD com músicas e um livro de histórias contadas pelas próprias crianças ribeirinhas, gerando, assim, produções socioeducativas e instrumentos pedagógicos regionalizados.

Nas viagens semanais de trabalho em campo na Resex Tapajós Arapiuns, tínhamos de atravessar o Rio Tapajós embarcados de 4 a 6 horas, no mínimo, no barco motor – B/M do Projeto Saúde e Alegria (PSA). Na maioria dessas viagens, os arte-educadores da Educom trabalhavam em parceria com a equipe de Assistência Técnica, Social e Ambiental Rural (ATER – PSA). A missão educativa dos arte-educadores era trabalhar com as competências e habilidades das crianças enquanto a equipe da ATER realizava encontros de formação comunitária com os pais e lideranças ribeirinhas.

A primeira vivência de Educologia Amazônica aconteceu em 2015, anteriormente ao bloco de experiências colaborativas, em Suruacá, uma das primeiras comunidades a ter acesso e garantia às políticas públicas referentes à infraestrutura básica, como a construção de microssistemas de água até a criação de um telecentro cultural comunitário, direitos ainda tão almejados por muitas comunidades que constituem a Resex Tapajós Arapiuns. Nesse local, também ressaltamos as primeiras intervenções socioeducativas de Educomunicação, de cultura digital e de Educologia, que contribuíram como referência para outras comunidades.

Em Suruacá, as atividades educativas foram experimentadas livremente para fundamentar as oficinas competências para a vida que seriam realizadas em 2015. Nos espetáculos do Gran Circo Mocarongo, em parceria com a comunidade, a atração especial eram as artistas infantis do Circo Cinco Estrelas dançando em cima do “rola rola” (cilindros com tábuas), capitaneadas pelo engajado agente comunitário de saúde Djalma Lima, o palhaço Formiga. Inspirada na proposta do Circo Mocarongo, emergiu uma manifestação autônoma de pura arte dessa comunidade: fazer sua própria história de aprendizagem interativa por meio da ludicidade e da corporeidade, permitindo à criança ribeirinha relacionar-se com a cultura corporal tendo em vista a propagação da luta pelos direitos infantis.

O circo é um dos instrumentos lúdicos das ações do PSA que anima todas as atividades das campanhas educativas realizadas durante o dia com as crianças na comunidade ribeirinha, pois valoriza a expressão criativa delas, a colaboração e a participação ativa. É parte da metodologia da Educologia elaborada e remixada continuamente por Magnólio de Oliveira, educador e coordenador pedagógico do PSA, e pela equipe de arte-educadores. A partir dessa incansável jornada do Circo Mocarongo, Magnólio conseguiu colocar em prática suas adaptáveis e inovadoras metodologias de Educologia, tornando-se reconhecido como o palhaço mais ambiental nas comunidades ribeirinhas da região de Santarém e como cidadão do planeta.

Em todas as seis comunidades, os arte-educadores envolvidos nas oficinas planejaram as atividades e temáticas conforme as características particulares de cada local, mas sempre seguindo as primícias da Educologia: “motivação, confiança, energia, ideias” (MAGNÓLIO, 2003, p. 28). Larrosa (2002) destaca que cada vez passamos mais tempo nos informando e cada vez menos tempo sentindo. Em relação a essa afirmação, Magnólio (2008, p. 38-39) é enfático: “Um educologista, que se acredita ‘Natureza’, tem que estar com o seu corpo e sua sensibilidade abertas para captar o espaço no qual se encontra, e apto para também estar criando e recriando seu trabalho a todo o momento”.

Com base nessa referência, nos ambientes das escolas ou nos espaços abertos comunitários, os educadores buscavam seguir atividades de reconhecimento do território com as crianças na Trilha Comunitária e no acolhimento coletivo por meio do Espaço Agradável; de acordo com Magnólio (2008), esse é o momento de sensibilização e empatia dos participantes e mediadores, a etapa em que se ampliam “os canais de comunicação para a recepção do outro e as vivências em grupo” (MAGNÓLIO, 2008, p. 35). Em seguida, havia um diálogo sobre os direitos fundamentais de crianças e adolescentes.

A participação ativa das crianças e jovens começa através dos questionamentos sobre seus direitos. Meio ambiente, liberdade, alimentação, lazer, saúde, educação e segurança foram explicitados pelas crianças no seu dia a dia na comunidade, através de situações cotidianas da sua realidade. Partindo do Método Andragógico, o qual valoriza vivências anteriores para debater a temática em questão, na Educologia faz-se uma analogia com uma lâmpada, seguindo três etapas complementares: ideia, análise e síntese para chegar a uma construção

Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em Educação da UFT

coletiva de conhecimentos. É um momento conhecido, segundo Magnólio (2008, p. 37), pelo “falar a mesma língua” para chegar a um novo conhecimento de forma mais envolvente e participativa.

Em todas as comunidades, tivemos a participação significativa de crianças, chegando ao total de 89 participantes. Nesse processo de muita atividade, foi essencial a presença colaborativa dos jovens que participavam do Projeto Juvenil de Ações Educativas Comunitárias realizado pelas Formações de Jovens Educadores promovidas pelo PSA, moldadas pelas Educologia. Essa parceria foi fundamental, pois esses jovens colocavam em prática o que foi compartilhado nas formações de aprendizagens interativas.

Na comunidade de Pedra Branca, a temática foi alimentação saudável e os jovens do Detetives da Saúde juntamente com os educadores puderam incrementar atividades de contação de histórias, bem como interagir com as crianças com brincadeiras tradicionais, como cantigas de roda, reforçando a cultura de forma lúdica e interativa. A seguir ilustramos alguns momentos vivenciados em comunidades da Resex Tapajós Arapiuns.

Ilustração 1. Registro fotográfico das atividades de Educologia desenvolvidas com as crianças ribeirinhas das comunidades de Pedra Branca e Suruacá, Resex Tapajós Arapiuns.





Fonte: Arquivo pessoal de Adriane Gama, 2015.

Em Maripá, o tema meio ambiente foi abordado com as crianças; elas tinham recentemente vivenciado ações coletivas na horta escolar com os jovens do projeto É plantando que se colhe. As crianças da escola puderam praticar noções de plantio e conhecer melhor os alimentos que estavam à disposição da merenda escolar, reforçando uma prática de aprendizagem enriquecida pela alfabetização ecológica, de Fritjof Capra (2000), e um resgate da biofilia, de Edward O. Wilson (1984).

A partir desse exercício prático os educadores puderam trabalhar com contação de histórias dramatizadas pelas crianças, permitindo uma produção educativa mais próxima da realidade delas. Foi o que aconteceu também em parte com as atividades interativas com as crianças de Uquena, uma comunidade polo bem menor que as demais, com muito mais desafios a enfrentar por estar um pouco mais isolada. Nessa comunidade não havia jovens agentes multiplicadores, mas crianças ativas e criativas desenvolveram uma história escrita coletiva sobre o lixo comunitário e puderam fazer gravações dessa história usando como cenário o igarapé principal da comunidade.

As crianças já possuem desenvoltura natural e reconhecem muito bem a problemática do lixo em sua comunidade, mas precisavam de orientação contínua sobre como resolver esse problema coletivamente. Nesse caminho, o Geógrafo Aziz AB'Saber (2001, p. 5) contribui afirmando que

A Educação Básica deveria preocupar-se em incentivar o aluno a construir o conhecimento da região em que vive, então a escola, com o consentimento da gestão escolar e a participação da comunidade escolar, tem que planejar o que querem e o que devem seus filhos aprender da região, para qualificar a vida na comunidade em que vivem. Sem conhecer o ambiente em que vivem, não saberão cuidá-lo.

O mesmo incentivo aconteceu com as crianças da comunidade Cabeceira do Amorim, com a temática saúde e higiene corporal. Novamente a Educologia se molda para incentivar as crianças a criar, dessa vez uma história ilustrada para a publicação de uma fotonovela coletiva durante um passeio comunitário, de acordo com as temáticas sobre os direitos fundamentais das crianças. Os locais escolhidos na comunidade para a narração da historinha foram

Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em Educação da UFT

explorados em ambientes abertos da escola, maloca, casa de crianças e o igarapé da Cabeceira do Amorim, com a utilização de *tablets* e celulares da equipe do PSA. Na ilustração a seguir, registros de atividades práticas da Educologia.

Ilustração 2. Registro fotográfico das atividades de Educologia desenvolvidas nas comunidades ribeirinhas de Cabeceira do Amorim, Maripá e Suruacá, Resex Tapajós Arapius.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriane Gama, 2015.

A maioria das comunidades ribeirinhas não apresenta espaços digitais no ambiente escolar devido a uma série de dificuldades, desde a falta de energia elétrica e de sinal de acesso à internet até os processos burocráticos referentes à inserção de políticas públicas como educação e saúde na região. É fato que as tecnologias são importantes na vida dos mais jovens, por meio de dispositivos móveis multimidiáticos para comunicação, trabalho e lazer. As propostas de mudanças qualitativas com metodologias de novos formatos que inovem práticas na sala de aula precisam ser acompanhadas de perto.

No término dessa atividade, pela tarde, as arte-educadoras conduziram as crianças para debaixo das árvores com a finalidade de explorar as percepções socioambientais delas diante da natureza (ver ilustração 3); também foram realizadas brincadeiras e jogos coletivos. Em seguida, houve uma participação artística no final da oficina do ATER, no barracão.

Ilustração 3. Momento das percepções com a natureza e a apresentação na oficina do ATER-PSA na comunidade de Cabeceira do Amorim, Resex Tapajós Arapiuns/PA.



Fonte: Arquivo pessoal de Adriane Gama, 2015.

A seguir, no quadro 1, a história produzida coletivamente pelas crianças autoras para produção de fotonovela educativa, atividade que faz parte das ações do projeto Rede de Educação Popular pelos Direitos das Crianças e Jovens da Amazônia do PSA em parceria com as comunidades.

Quadro 1. Historinha coletiva de Cabeceira do Amorim.

História dos dois irmãos

Era uma vez três irmãos que não gostavam de tomar banho, nem escovar os dentes, nem passar sabão no corpo, nem cortar as unhas e viviam todos sujos.

Sua mãe, D. Maria, levou os dois filhos na escola, chegando lá, os outros colegas sentiram um fedor enorme. As alunas que estavam mais próximas deles falaram:

Darlene disse: Ai, tá cheirando mal.

Natiely – Ah, com certeza! São os dois que chegaram agora.

Aí a professora falou: - Ah, hoje vai ter uma aula muito legal sobre higiene corporal com a ACS.

O ACS falou: - Olha gente, vou chamar dois alunos para ensinar a escovar os dentes para vocês, ok.

Até que um dia, os alunos resolveram levar os dois irmãos para tomar banho no igarapé da Cabeceira do Amorim. Aí, os dois irmãos começaram a tomar banho e escovar os dentes, cortar as unhas, e hoje todos os colegas gostaram deles e os abraçaram.

Autores: Cínthia, Gisele, Frendese, Lorena, Gracielen, Leuziane, Gracileide, Edinelza, Sirlane, Eliane, Erick, Natiele, Heriton, Jamily, Jacenilda, Gracileide, Jarlisson, Sildomark e Odenilza.

Fonte: Gama (2017, p. 114).

Já em Vila do Amorim, as temáticas abordadas pelos arte-educadores foram educação e esporte. A experiência lúdica se limitou a trabalhar mais com a perspectiva da corporeidade, por envolver mais completamente as dimensões constituintes dos pequenos, e também pela quantidade de crianças, eram participantes, e um menor número de educandos, apesar de estar presentes alguns integrantes do Projeto Juvenil A felicidade é uma escolha.

Nessa direção, pensadores mais recentes, como Edgar Morin (2002) e sua teoria da complexidade, em seus pressupostos sobre motricidade humana, defendem um olhar de corpo integrado, complexo e como totalidade. Os arte-educadores aproveitaram os recursos disponíveis e o ambiente favorável das comunidades ribeirinhas para socializar e explorar todos os movimentos corporais das crianças, valorizar e estimular os aspectos da autonomia, criatividade, concentração, cooperação, respeito, cumprimento de regras e superação. Em todas as comunidades, a partir dessa intervenção de forma integrada envolvendo ludicidade, corporeidade e aprendizagem, foi percebida melhor interação com a maioria das crianças acerca da cumplicidade, da criatividade e da espontaneidade nos resultados dos processos de criações das historinhas infantis.

A modo de conclusão, essa desafiante trajetória de pesquisa teve o formato de relato de experiências de caráter qualitativo e colaborativo vivenciadas pela pesquisadora autora na Resex Tapajós Arapiuns. Buscou-se, inicialmente, fazer o levantamento bibliográfico da Educologia e das temáticas conectadas a esse assunto a fim de dar consistência e relevância no campo científico às experiências vivenciadas pela educadora autora. Isso objetivando sustentar

a mudança de atitude do educador e das crianças ribeirinhas envolvidas nas atividades de intervenção. O objetivo era verificar os fundamentos da Educologia quanto a sua aplicabilidade como novo arranjo educativo e de práticas ambientais que poderiam contribuir eficazmente para a educação ambiental e para a cidadania ambiental infantil.

As experimentações sistematizadas das atividades socioeducativas do PSA realizadas pelos arte-educadores trouxeram fortes significações pessoais e profissionais de aprendizado e de respeito a esse povo ribeirinho e seu peculiar universo amazônico, especialmente as crianças e jovens ribeirinhos. Um fato importante a apontar é que, apesar de a temática meio ambiente não ser o cerne nas intervenções educativas sobre os direitos fundamentais das crianças, nas comunidades, com exceção de Uquena, ele perpassou por todos os temas geradores trabalhados: educação, saúde e alimentação, representado e associado em cada um desses direitos, seja no aspecto territorial, emocional ou perceptivo. A criança foi estimulada a compreender o que acontece ao seu redor de maneira integrada; de forma subjetiva o pequeno cidadão foi incentivado a reconectar-se com a natureza.

Outro aspecto a considerar neste trabalho foi a condução e o desdobramento para produção de uma coletânea de histórias infantis reunidas em um livreto educativo por meio da Educologia. Assim, é possível dar de forma lúdica voz e vez a todas as crianças participantes das comunidades, inclusive as pequenas, que não eram o foco do estudo, mas que contribuíram para a identidade desta pesquisa.

Constatamos o uso de reprodução do conteúdo de livros por algumas crianças para produzir seus contos, o que retrata uma realidade fragilizada da aprendizagem criativa nas comunidades ribeirinhas visitadas. Contudo, na maioria dos textos produzidos e nos desenhos infantis, encontramos alguma problemática reconhecida no cotidiano da criança, conforme o direito fundamental à educação abordado no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Através da Educologia conseguimos utilizar e explorar as habilidades e competências das crianças, bem como o espaço escolar, tanto na sala de aula como nos ambientes abertos. Isso valoriza a aprendizagem com a ludicidade em qualquer ambiente que favoreça essa prática. Buscou-se, portanto, a interação entre os instrumentos lúdicos e pedagógicos da Educologia para trabalhar com corporeidade, sensibilização, conscientização e aprendizagem por meio de dinâmicas, jogos coletivos, brincadeiras tradicionais e circo. O uso crítico das tecnologias para propagar a cultura das crianças ribeirinhas através de suas histórias foi fundamental para uma educação deste novo século de aprendizagem.

Dessa forma, experimentações coletivas como as da Educologia devem ser cada vez mais propagadas não somente pelos educadores, mas por jovens, pais, mães e avós. Especialmente em territórios de alta diversidade biológica, como na floresta e rios, onde as crianças ainda têm o privilégio de se reencontrar diariamente com a natureza. Nessa direção é mister ressaltar que essas crianças estão ávidas por interagir com o seu meio e curiosamente aprender o significado de tudo que pertence ao mundo onde vivem. Práticas provocativas e inquietantes como a Educologia vêm ao encontro desse desejo infantil expresso.

Quanto à perspectiva do educador, nos permitimos agora refletir sobre uma mudança de atitude contínua e flexível que se estendeu durante a jornada dessa pesquisa. Por meio dos princípios da Educologia pudemos experimentar e reconstruir, nesse notável território das comunidades ribeirinhas, novos *insights*, caminhos e perspectivas, assim como autonomia, criatividade e compreensão em relação às pessoas com quem convivemos e ao nosso trabalho que justificaram esta pesquisa.

Para continuar nesse caminho trilhado, gostaríamos de enfatizar que este trabalho não teve a intenção de apenas comprovar as concepções da Educologia e garantir uma solução pronta para problemas educacionais, mas de apresentar possibilidades de fazer educação ambiental de forma mais humana, mais prazerosa, mais afetiva, não só com o meio em que nos relacionamos, mas também com as pessoas envolvidas no processo. A base essencial para isso acontecer, em qualquer tempo e ocasião da humanidade, é pela educação. Paulo Freire (1997) já confirmava que a educação sozinha não pode fazer muita coisa, mas sem ela, a sociedade não se transforma.

Referências

- AB'SABER, A. Nova Escola. In: **Revista Nova Escola**. 2001. Disponível em: <<http://novodicionariodegeografia.blogspot.com.br/2007/09/aziz-nacib-absaber-nova-escola.html>>. Acesso em: 30 de abril de 2017.
- BRANDÃO, C. R. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.
- CAPRA, F. **Ecoalfabetização: preparando para o terreno**. Editora: Margo Crabtree. 2000.
- CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. In: DIEGUES, A. C. (org.) **Etnoconservação: novos rumos para a conservação da natureza**. São Paulo: Hucitec, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. 1997.
- GAMA, A., P. **Abrindo espaço para a reconstrução da cidadania ambiental na infância: contribuições de uma educologia amazônica**. p. 139. 2017. Monografia. **Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis. Universidade Federal do Pará**, 2017.
- HANAZAKI, N. **Comunidades, conservação e manejo: o papel do conhecimento ecológico local**. Biotemas, Florianópolis, v. 16, n. 1. 2003.
- LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 19 p. 20-28, jan. /abr. 2002.
- MAGNÓLIO, P. R. S. O. **Educologia: A educação ambiental ativa**. Guararema, SP: Edição do autor. 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

6. Práticas generificadas na educação infantil: a brincadeira é de menino ou de menina?

*Luciane Tavares dos Santos
Tânia Regina Lobato dos Santos*

A discussão sobre igualdade de gênero tem esbarrado nos meandros do contexto social contemporâneo e, sobretudo, tem refletido de maneira negativa nas ações pedagógicas em salas de aula. Diariamente se acusa a existência de uma “ideologia” que estaria sendo disseminada por docentes engajados em um processo doutrinatório cujo fim seria a destituição de valores familiares e cristãos. Isso dada a proliferação e o assentamento de discursos, de distintas ordens, produzidos histórico, cultural e socialmente, para manter tais questões encarceradas no âmbito privado, sob o status de tabu ou de assunto pecaminoso, como forma de controle (FOUCAULT, 1988, 1996, 1997).

Assim, uma educação pensada e construída para o acolhimento das diferenças e para a redução de desigualdades de gênero na sociedade é deturpada e se torna alvo de ataques diários, pois o que vem sendo divulgado e defendido é que docentes estão instigando as crianças e adolescentes à promiscuidade, à sexualização precoce e à erotização.

A desinformação tem sido combustível para esse alarmismo e para o crescente número de ações judiciais investidas contra professores por familiares que clamam a defesa de valores da família nuclear, isto é, formada por um pai, uma mãe e os filhos/as filhas. Conseqüentemente esses embates tornam ainda mais difícil o caminho para o trato das questões de gênero no ambiente escolar, uma vez que projetos de lei que objetivam limitar a ação docente, propostos por pais e mães engajados nessa luta, tem grande adesão de políticos, especialmente os que se alinham a valores conservadores, como é o caso do movimento Escola Sem Partido.

Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas científicas que articulam os campos de conhecimento da educação e de gênero, especialmente quando privilegiam a educação voltada às crianças de 0 a 6 anos, revela-se ainda mais necessário para fazer frente a informação que desinforma.

Parte-se, portanto, da urgência em se divulgar, em âmbito nacional, cada vez mais pesquisas que tratem da temática do gênero na infância e sua importância para o desenvolvimento de um processo educativo que contemple e reconheça as diferenças, comprometido com a redução das desigualdades de gênero entre meninos e meninas que, sabe-se, são geradoras de violência e subjugação social.

Portanto, tratar da temática importa ao desenvolvimento da sociedade justa que se almeja, uma vez que o processo educativo não ocorre de maneira estanque, isolado. No entanto, há ainda lacunas a serem preenchidas no âmbito das pesquisas acadêmicas, uma vez que ainda são poucas as produções que articulem as áreas de conhecimento da educação

infantil e dos estudos do gênero, como afirma Farias (2006).

Tais lacunas se confirmam, por exemplo, em levantamento realizado entre 2010 e 2015, no banco de dados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), nos Grupos de Trabalho (GTs) 07– *Educação de Crianças de 0 a 6 anos* e 23 – *Gênero, Sexualidade e Educação*. Os resultados mostram que, de um total de 106 trabalhos, apenas 03 privilegiam a articulação no GT07, enquanto no GT23, de um total de 100, foram identificados 07.

Este artigo objetiva, desse modo, somar ao necessário e urgente debate sobre gênero os resultados de uma pesquisa de nível mestrado, realizada em uma escola pública de educação infantil do norte do país. Por intermédio de análise das narrativas das professoras, essa pesquisa reforça a necessidade de se estabelecer o diálogo entre os membros da escola como ferramenta pedagógica na promoção de uma educação menos sexista, sobretudo nesse nível marcado pela ludicidade e pela brincadeira.

Escolhas metodológicas

Neste estudo, qualitativo, sócio histórico, desenvolvido como pesquisa de campo, a proposta foi investigar a formação profissional e ações pedagógicas tendo as questões de gênero como foco. Para tal, adotaram-se como técnicas a observação e a entrevista narrativa (FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), além de questionários e do diário de campo como importantes instrumentos para a sistematização de dados.

Entende-se que entram em contato distintas realidades que *falam* nesta pesquisa, posto que propicia um encontro entre as realidades das pesquisadoras e das pessoas pesquisadas. Nesse sentido, as escolhas metodológicas encerram a defesa de que, na pesquisa de natureza sócio histórica, o diálogo, em que se entende a escuta do Outro, é a ponte de encontro que evidencia as relações sociais e a historicidade que formam as pessoas (FREITAS, 2003, 2007).

A entrevista narrativa permite justamente esse exercício de escuta do Outro, pois, diferente da entrevista com estrutura pergunta-resposta, deixa livre a fala das professoras, que constroem e desconstroem, ao longo do processo narrativo, argumentações e explicações para os fatos narrados, relembram situações vividas de forma crítica, minimizando-se, assim, os condicionamentos provocados pelas intervenções constantes da pessoa entrevistadora (FLICK, 2009; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) – posto que a entrevista se desenvolva inevitavelmente a partir da imagem que a narradora tem sobre sua interlocutora e sobre o que esta sabe dos fatos narrados.

Para dar conta da complexidade do processo analítico, buscou-se fundar a pesquisa nos estudos teóricos de Louro (1995, 2008, 2014), que muito contribuíram para as articulações entre gênero e educação no Brasil. Também em Foucault (1988, 1996, 1997), com suas contribuições acerca dos discursos produzidos sobre a sexualidade e os mecanismos de controle e incitação que suscitam. Ainda nos estudos teóricos de Kuhlmann Jr. (2000, 2007) e Belloni (2009), base para refletir sobre a educação infantil em uma perspectiva sócio-histórica e, em Bourdieu e Passeron (2009), conceitos que dão conta do trabalho e autoridade pedagógica.

As narrativas foram analisadas tendo como base o conceito de *memória discursiva*, adotado conforme as orientações analíticas do discurso em Orlandi (1999). Nessa perspectiva, a memória discursiva, ou interdiscursividade, faz-se presente em todo e qualquer ato

discursivo, revelando significados e práticas construídos ao longo das relações sociais, antes do momento de produção do discurso, portanto ideológicos e carregados de historicidade, como o saber que determina como biológicos e imutáveis os modos de ser homem e mulher, menino e menina.

Desse modo, nas narrativas das professoras há discursos nos quais incide o pré-concebido, o pré-construído, sem o qual não é possível dizer. Dito de outro modo, tudo o que já foi dito histórico e socialmente sobre mulheres e homens, meninos e meninas, reflete sobre o que “se está dizendo” no momento em um determinado contexto e por uma pessoa que também fala de determinados lugares e posições sociais.

No entanto, embora seja indispensável à produção discursiva, a interdiscursividade não se revela como tal no momento da fala, dando ao emissor a ideia de que inaugura o discurso e que este não tem relação com o contexto em que está inserido, tampouco com a história que o forma, com o amálgama das relações sociais que o constituem.

Por essa razão, no diálogo, importa a escuta atenta do Outro, pois é reveladora desses elementos apagados na produção discursiva, que corroboram com a defesa de que o gênero é uma construção sócio histórica, como pontua Scott (1995) e, como tal, passível de mudanças. Importa desnaturalizar o entendimento comum sobre o gênero como característica que já nasce com o ser humano, atrelado ao seu sexo biológico – anterior, portanto, ao social –, porque esse entendimento é usado como justificava para o estabelecimento e permanência de uma estrutura piramidal de desigualdades experienciadas por mulheres e homens, em diferentes proporções e níveis de violência, é claro, mas não menos prejudiciais para eles quanto é para elas.

Para dar seguimento à pesquisa, após a autorização da gestora e da Secretaria Municipal de Educação do município, iniciou-se o contato com 06 das 13 professoras efetivas da unidade escolar. Em meio à apresentação da pesquisa e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, surpreendentemente uma roda de conversa foi formada e as professoras relataram espontânea e livremente muitas de suas concepções sobre gênero e sexualidade, sobre o cotidiano lidando com as questões de gênero, seja com as crianças ou com as famílias, e também sobre as lacunas no que tange à formação docente específica para a temática.

Duas dessas professoras foram escolhidas para serem observadas mais de perto durante a inserção na escola, que se deu no período de setembro de 2015 a abril de 2016, tendo como principais colaboradoras as professoras e seguindo critérios de tempo de atuação (mais/menos tempo) na modalidade e que na escola atendessem turmas de mesmo nível (pré-escola); ambas concederem entrevistas narrativas, transcritas na íntegra e analisadas conforme Orlandi (1999). Aqui, foram identificadas como Professora Ana e Professora Beta, mantendo-se o compromisso em preservar suas identidades. Ressalta-se que as transcrições foram realizadas seguindo orientações propostas em Preti (1999, p. 11), no entanto, para facilitar a leitura, as narrativas foram pontuadas de acordo com a norma gramatical culta, mantendo-se o cuidado para não descaracterizá-las.

A Professora Ana mostra frustração em relação às questões de gênero, pois é consciente que estiveram ausentes em sua formação inicial ocorrida há mais de 20 anos. Por essa razão, relata que busca, por conta própria, textos e informações, principalmente na área da psicologia, que lhe deem suporte para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças.

Em contrapartida, Professora Beta, que tem formação mais recente, demonstra em

suas ações e discursos conhecimento teórico sobre gênero, ao qual teve acesso no curso de pedagogia. Por ter essa experiência, desenvolve ações dissonantes e isoladas das demais docentes, posicionando-se contra práticas sexistas entre elas, no entanto se sente isolada na escola por pensar de outro modo.

Embora a coordenação pedagógica e docentes, no âmbito da escola, desenvolvam reuniões frequentes para estabelecer ações que integram toda a comunidade escolar, ou para dialogar sobre situações pontuais, professora Beta não se sente ouvida. Por não se coadunar às visões das docentes sobre gênero ou quanto aos modos de agir frente às questões, sente-se como voto vencido, frustrada na sua prática, nas palavras dela, “um grão de areia no oceano”.

Ainda assim, é no diálogo com as famílias que as realidades pedagógicas dessas docentes mais se assemelham, pois ambas relatam extrema dificuldade em desenvolver suas ações de modo que não entrem em conflito com as famílias e suas expectativas para o que deve ser ensinado às crianças, que são afastadas desse processo. Em todo caso, ressalta-se o fato de que são os adultos os que decidem os rumos do processo de ensino e aprendizagem na infância.

Entendendo gênero sob uma perspectiva sócio-histórica

Entende-se aqui o gênero em uma concepção sócio-histórica, sendo assim de caráter “provisório”, mutável – pois historicamente construído –, em oposição à ideia assentada no senso comum de que seria definido biologicamente.

Aproximando-se essa discussão à análise do discurso, pode-se afirmar que incide sobre essa noção comumente difundida do gênero, como uma categoria biologicamente definida, os esquecimentos ideológico e enunciativo, apontados por Orlandi (1999), que apagam a origem de sentidos pré-existentes no momento da produção discursiva, levando à crença de que estão sendo, portanto, inaugurados.

Pela noção biológica não há outro caminho, o gênero é definido pelo órgão genital, que também seria definidor da orientação sexual: se nasce mulher, naturalmente saberá se comportar como tal e sentirá atração por homens; o mesmo ocorreria aos homens, para os quais também há um ideal de masculino e de sexualidade a ser seguido, os quais lhes seriam inerentes.

No entanto, apaga-se nesse processo que tais características tidas como essenciais são constantemente ensinadas e reiteradas como certas, aceitáveis. É nesse processo de naturalização de determinados padrões para mulheres e homens que outros considerados errados ou desviantes são deslegitimados, desencorajados e até marginalizados socialmente. Nesse sentido, criam-se padrões de certo e errado a serem seguidos, que são muitas vezes utilizados para justificar a desigualdade experienciada por homens e, principalmente, por mulheres como naturais e irreversíveis, posto que biológicas.

Na unidade escolar investigada, por exemplo, facilmente identificam-se alguns tipos de discursos e práticas que perpetuam esse saber como fruto das diferenças biológicas entre homens e mulheres: na separação generificada de brinquedos, filas indianas e listas de chamada, bem como o assentamento de qualificações desiguais para meninos e meninas – maduros *versus* bobas, agitados *versus* comportadas.

A observância de tais práticas e discursos é importante para pensar como a escola vem perpetuando desigualdades no seu cotidiano, através da naturalização da diferença que serve à manutenção da estrutura social hierárquica que exalta meninos/homens e silencia e apaga meninas/mulheres.

Na escola, controlam-se e vigiam-se meninos e meninas, inscrevendo em seus corpos traços comportamentais que, em teoria, já “nascem” atrelados ao seu sexo biológico. Tendo em vista o apagamento ideológico e enunciativo, de que fala Orlandi (1999), a maioria das docentes não percebe que constantemente ensinam às crianças o que é adequado ou não ao gênero que lhes cabe.

Em contrapartida, por ter certo conhecimento teórico-prático acerca das questões de gênero, professora Beta posiciona-se criticamente sobre algumas dessas práticas cristalizadas na educação, como na formação de rotineiras filas indianas.

[...] lá na outra escola que eu trabalhava tinha muito isso, por causa das professoras, de separar “fila de menino e fila de menina”. Era uma coisa que eu me incomodava muito e quando era na minha turma era tudo misturado, menina, menino, na fila [...] e as outras (professoras) já ficavam “ah tem que ter menino e menina” [...] porque se tu começa a separar menina pr’um lado, menino pro outro, ou dizer “ah menina é isso, menino é aquilo”, tu acaba criando essa separação e essa questão de gênero mesmo, que um é superior, o outro é inferior (Professora Beta).

Como se tem cristalizada a ideia de que meninos são naturalmente enérgicos, agitados, bagunceiros etc., tende-se a justificar o comportamento deles com base nas distinções biológicas: pela lógica, “como dão mais trabalho”, melhor separar para melhor controlar. No entanto, se a intenção de separar meninos e meninas é justificada discursivamente como uma tentativa de minimizar a algazarra nos corredores, na prática, nota-se que a medida pouco reduz o corre-corre tanto de meninos quanto de meninas. Todas as crianças correm, pulam, falham em atender aos pedidos das docentes igualmente quando toca o sinal do recreio; ficam eufóricas pelos momentos de brincadeira no parquinho.

Com a observação de tais práticas, percebe-se que as diferenças só existem porque mantidas pelo discurso, porque através dele são constantemente reiteradas, assumindo status de verdades incontestáveis. Sendo assim, ao caracterizar isso ou aquilo como “coisa de menino” e “coisa de menina”, de fato as professoras perpetuam uma visão binária de gênero, que têm suas bases mantidas em distinções comportamentais dicotômicas que, por sua vez, sustentam a vigência de padrões sociais hierárquicos e desiguais entre homens/meninos e mulheres/meninas.

Em contrapartida, e talvez o mais importante, os arranjos discursais que mantêm tais padrões, por serem social e historicamente construídos, requerem constantemente sua legitimação para continuarem existindo como verdade, ainda mais no atual contexto em que se contesta cada vez mais as verdades absolutas. Assim, quando contestados, revelam sua fragilidade, possibilitando a contestação de sua base conceitual, conseqüentemente sua desconstrução e o vislumbrar de novos modos de ser em que sexo-orientação sexual-gênero *desconformam-se, desatrelam-se*.

A brincadeira tem gênero?

O poder do discurso de que o gênero é definido a priori, biologicamente, é tão forte que Louro (2014) afirma ser quase invisível, estando imbricado em práticas rotineiras e banais do cotidiano, há muito naturalizadas como “o normal”, aquilo que sempre foi como é, cuja origem ninguém questiona.

Trata-se de um trabalho contínuo e interminável de inculcar hábitos presente em distintos âmbitos sociais, que atravessa as pessoas e suas práticas, como discorrem Bourdieu e Passeron (2009). Nessa perspectiva, ressalta-se aqui o brincar, tão importante no contexto infantil para meninos e meninas, como uma dessas práticas generificadas.

É importante pontuar de antemão que o brincar ganha reconhecimento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2010), sendo entendido como direito e elencado como eixo norteador das práticas pedagógicas do currículo da educação infantil.

As DCNEI afirmam que a criança “contrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja” (BRASIL, 2010, p.10), o que se considera um positivo passo para o reconhecimento de suas especificidades e cultura. Por outro lado, problematiza-se que a brincadeira, quando escolarizada, é entendida muito mais como forma de educar, posto que seja atividade supervisionada/controlada pelas docentes.

Sendo assim, a liberdade da criança ao brincar é condicionada pelo olhar das professoras, que estão especificamente atentas para dois perigos das brincadeiras rotineiramente realizadas pelas crianças no espaço escolar: (1) o perigo que representam à integridade física das crianças e (2) o perigo que representam ao seu gênero.

No que tange especificamente ao gênero, há brincadeiras que acendem alertas. Ana relata o caso de um menino que chama sua atenção pelas escolhas de brinquedo que faz, pois só se interessava por “brinquedos de menina”, ela diz, “sempre a cor rosa”:

[...] porque se a criança tem preferência pelos brinquedos de menino..., se o menino tem preferência pelos brinquedos de meninas, a professora, ela precisa ter esse olhar e começar a trabalhar que o menino que brinca com boneca, ele pode ser um pai mais cuidadoso com seus filhos e se ele brinca com panelinhas, ele pode também pensar que é necessidade do homem de ter panelas para cozinhar comida [...] agora também quando a professora deixa a criança sempre tá brincando com esses brinquedos, sempre com essa preferência, muita das vezes, a família diz que a professora está sendo omissa, ou seja, ela tá deixando que a criança [...] sem orientação, ou seja, ela não está sendo orientada, não se conversa o que é de menino e o que é de menina (Professora Ana).

A professora sente necessidade de monitorar a recorrência da brincadeira, além de se sentir compelida a dar sentido a ela, estabelecendo limites à imaginação inerente ao ato de brincar. Assim, ela “começa a trabalhar”, indicando caminhos outros para que este menino não se acostume ao que não lhe cabe: o rosa, a boneca, a panelinha etc.

Ela conta que o menino só gostava de rosa, e ela tentava apresentar outras cores, interferindo de forma sutil “vamos escolher outras cores, tem tantas outras cores...pode todas as cores”, e relata que aos poucos foi melhorando a questão desta forma, intervindo desta maneira... (Diário de campo, 22/12/2015).

Por mais que o menino demonstre sua vontade individual, precisa da “orientação” da professora para que o afeto ou a simpatia que destina aos brinquedos à disposição seja canalizado para preferir em maior grau brinquedos que seriam de meninos: as bolas, os bonecos, os carros.

Na construção do discurso de Ana, estão implícitas condições que autorizam ou não a brincadeira, por exemplo, é uma condição que o menino saiba que o brinquedo é das meninas e não seu, e que ele até pode brincar de bonecas, se for o pai/marido do faz-de-conta. Fora dessas possibilidades, entende-se que há um desvio.

Ela relata umas das intervenções feitas com as crianças.

Nós começamos aqui na escola, conversando com coordenação, nós passamos dentro de sala de aula a fazer determinadas intervenções, ou seja, inserir outras brincadeiras, dia dos brinquedos só dos meninos, dia dos brinquedos só das meninas e dia dos brinquedos que seriam todos misturados [...] e começamos também a trabalhar a questão do cuidar, por exemplo, quando uma criança falava “ah brinquedo/a boneca é pra meninas”, nós começamos a conversar com a questão, [...] nós fizemos o dia do banho, como banhar um bebê, “é só o homem, é só a mulher que banha a criança? quem é pai pode banhar o seu filho?” [...]. Esses foram questionamentos que eles mesmos foram respondendo de acordo com que nós fizemos essa experiência de banhar o bebê, levar eles, todos eles pra banhar, tanto menino como meninas, depois entrar na roda da conversa, conversar com eles sobre isso, ou seja, fazer com que as crianças percebessem que o cuidar, por exemplo, quem pode cuidar do seu filho, pode banhar [...], não é só da menina, ou seja, não é só da mulher, que o pai também pode cuidar do seu bebê, do seu filho ou da sua filha (Professora Ana).

A constante intervenção dialógica de Ana é um recurso pedagógico que utiliza em posição de autoridade em sala de aula para ensinar o que é de quem e em que situações se pode brincar com um brinquedo de menina/menino. Ora, se já se nasce sabendo ser menino ou ser menina, qual a necessidade dessa intervenção?

O conceito de gênero vigente causa uma série de contradições no discurso dessa mesma professora que, em princípio, poderia se dizer ter concepções fixas e bem definidas; no entanto, ela é bem explícita acerca do que conceitua como “preconceito na nossa sociedade” sobre a atribuição, a imposição de que as tarefas domésticas cabem às mulheres. Nesse ponto da narrativa, afirma explicitamente que são atribuições construídas socialmente.

É difícil, porque hoje ainda há esse preconceito muito grande na nossa sociedade achar que só a mulher tem que cozinhar, é só a mulher que tem que banhar, é só a mulher que tem que cuidar das tarefas de casa, é uma forma de desmistificar isso. A criança, ela precisa ter noção que, independente de gênero, ela precisa, tem a necessidade de se alimentar, precisa de panela pra cozinhar, precisa de panela pra cuidar, tem que ajudar a mãe lavar louça, ou a sua esposa a lavar louça, como seja, e também de cuidar, porque a dificuldade da criança, do homem, exatamente ajudar nas tarefas de casa, exatamente porque da forma que é criada, porque sempre... **criado!**... [...] homem não... chega e não vai fazer essas tarefas que não é dele (Professora Ana).

Não se pode ignorar nesse discurso que Ana é uma mulher trabalhadora, professora, casada, com filhos, isto é, marcada histórica e socialmente, que tem um marido que “divide” com ela a dupla jornada de trabalho e a função de cuidar. Sendo assim, seu discurso não é nem pode ser neutro, quiçá fixo. À medida que inclui o homem na função do “cuidar”, assim como o menino que brinca com bonecas, Ana também desvia do que se espera dela enquanto mulher, mãe ou esposa, pois ela entende que não nasceu com esta vocação inata, mas que esta lhe é inculcada pela intervenção familiar.

Interessante notar que Ana se comporta discursivamente de acordo com a posição ou papel social que desempenha. Enquanto professora, ocupando um lugar legítimo de poder frente às crianças-alunas, está sempre atenta para possíveis fugas, ainda que não pareça uma preocupação, vigia e age frente aos desvios. Em contrapartida, sua posição de trabalhadora combinada às de mãe e esposa a fazem ressignificar, reinterpretar a organização social entre homens e mulheres.

Assim, empodera-se e critica os padrões, colocando-se como igual ao seu marido, pai de seus filhos, pois, assim como ele, é também uma pessoa trabalhadora, e essa função social a empodera fortemente para rejeitar a submissão aos afazeres domésticos, assumindo-os como sua responsabilidade, também a “escolarizar” um modelo desviante, o de pai/marido cuidadoso com os filhos e que divide as tarefas do lar, como o dela.

Por essa razão, Scott (1995, p. 93) afirma que

A natureza deste processo, dos atores e de suas ações, só pode ser determinada de forma específica no contexto do tempo e do espaço. Nós só podemos escrever a história desse processo se reconhecermos que “homem” e “mulher” são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordantes, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contém dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas.

Daí a importância de não se rotular meramente as pessoas como isso ou aquilo, as identidades estão em constante processo de *elaborar-se* e *re-elaborar-se*. Tampouco se pode entender que o poder tem lado, agente fixo ou fluxo unidirecional.

São distintas as motivações que levam a professora a ora legitimar, ora resistir aos discursos de gênero, as quais podem ser explicadas pelo contexto histórico e social dela e dos discursos que a formam como professora, mulher, mãe e esposa, sejam eles políticos, religiosos, médicos, pedagógicos, todos eles arraigados em sua formação, sendo ressignificados nos discursos que “inaugura”.

Nessa perspectiva, ressalta-se a vigência, no âmbito da educação formal, em escolas regulares, de uma concepção moderna de infância, em que a criança ainda é vista como uma promessa para o futuro, devendo ser, desse modo, preservada de todas as formas sob pena de se comprometer o progresso da nação.

Dessa forma, segundo Belloni (2009), a valorização da criança enquanto grupo social torna-se ambígua, é inédita e polêmica ao mesmo tempo, pois, embora as crianças passem a ser consideradas pessoas emancipadas, cidadãs que estão aprendendo a exercer seus direitos, ainda são, em grande medida, silenciadas, tidas como dependentes e incapazes de pensar por si mesmas, de expressarem seus desejos, vontades e anseios – cabendo aos adultos decidir por elas.

Por assim ser, as crianças precisam ser protegidas de sua própria subjetividade, a qual entende-se, nessa concepção, como imatura ou não-existente. Até que cheguem à fase adulta, portanto, evita-se falar livremente sobre determinadas questões, evita-se inclusive pronunciar as palavras, mantendo as crianças sob a ilusão da inexistência da sexualidade na infância e, principalmente, tratando como patologia qualquer manifestação que evidencie inadequação entre as identidades de gênero e sexualidade tidas como legítimas.

Nesse sentido, o menino que brinca com bonecas, tão logo é percebido, é protegido de suas ações para que o seu futuro não seja ameaçado, uma vez que o gênero é entendido como inerente à sexualidade. Nos discursos de Ana, percebe-se que o menino não é reprimido puramente por preferir brinquedos de meninas, mas pelas possíveis implicações futuras que ela enxerga nesse ato, especialmente a efeminação do corpo do menino e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma sexualidade não-legítima, que ameaçam a manutenção da sociedade em que se entende o ato sexual como sinônimo de reprodução – que tem ideais de família e de infância que se impõem sem que sejam percebidas como imposições.

Nota-se também outra motivação para o ato de Ana de agir sobre “as preferências” das crianças: o medo de que recaia nela a culpa do que ela chama de “omissão”, de ser acusada de permissiva, especialmente pelos familiares. O medo de Ana é sofrer sanções por não prestar atenção, por deixar que o menino se aproxime de brinquedos relegados às meninas e isso acabe por levá-lo a assumir uma identidade de gênero feminina.

Por essa lógica binária, partindo do entendimento de que gênero e sexualidade estão intimamente conectados, ao tornar-se “afeminado”, isso conseqüentemente levaria o menino à homossexualidade. Nesse sentido, atribuir significações às preferências do menino pelos brinquedos de meninas, torna-se uma medida necessária de proteção ao seu futuro, enquanto homem de gênero e sexualidade legítimas, mas também ao de Ana, enquanto funcionária da Escola.

Nesse sentido, as ações de Ana têm como efeitos a manutenção da ideia de que a criança é incapaz de construir suas identidades, sendo necessário que seja orientada pelos adultos. Além disso, à medida que também têm protegidas sua inocência e pureza, são ensinadas a separar o que é feminino e o que é masculino, o que se configura como uma forma de manter a visão binária acerca do gênero.

Eu já tive questões que eu tive sim que lidar com alguns alunos. Que eu precisei conversar com a família, que eu precisei tá fazendo as minhas intervenções e que hoje, hoje, né, o aluno continua na escola, que foi no início, foi no maternal, e hoje ele continua na escola, e hoje ele já está se encaminhando assim com a sua sexualidade é...bem...diferenciaada, sem ter esses, essas preferências tão afloradas, entendeu? Já brinca diferente, ou seja, brinca tanto com brinquedos, tanto de meninas, tanto brinquedos de meninos, então, esse já está bem, já está bem nivelado, ou seja, de uma forma que não fica mais aquela coisa é... bem... como é que eu posso dizer... é difícil falar esse tema, né? ... que possa tá [inaudível], que seja assim, chamando atenção mesmo sempre aquela preferência, mas na verdade a criança hoje ela já consegue brincar tanto com bola, com carro, entendeu? Ela já faz uma...uma... é uma... uma separação, na verdade [...] (Professora Ana).

Nesse trecho, é interesse notar que Ana descreve como intervém, por que e qual o resultado da ação que, na produção discursiva, revela-se como positiva e bem-sucedida. Já

no maternal a professora demonstra preocupação com a sexualidade do menino por conta de “essas preferências tão a floradas”. A preocupação de Ana é o menino desviar do que se espera de sua sexualidade na vida adulta, por ele inscrever em seu corpo marcas de gênero feminino na infância. O que evidencia um entendimento de que gênero-sexualidade devem ser subordinados ao sexo biológico.

Percebe-se que a ação é classificada como bem-sucedida por Ana, pois o menino, passado algum tempo desde o início das intervenções, já brinca com “brinquedos de menino”, já internalizou que há uma separação que ele não deve desrespeitar, exceto em situações específicas, como quando a brincadeira é exercício para a vida adulta, paternidade e/ou casamento.

O truncamento entre as duas identidades revela discursos institucionalizados ou resignificados sobre o sexo, especialmente no final século XIX, sobre a homossexualidade que, diferente da prática da sodomia – e embora a contenha em sua concepção –, agora é “[...] uma espécie de androgenia interior, um hermafroditismo da alma [...]” (FOUCAULT, 1988, p. 43-44).

Por muito tempo essa visão foi defendida e serviu de justificativa para que fossem praticados atos de violência, como castrações e lobotomias, que remontam a um período não tão distante assim em que essa orientação sexual – então classificada como “homossexualismo” – figurava na lista de patologias da Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1990. Essa mudança, no entanto, não significa de nenhuma forma a dissipação do discurso que iguala homossexualidade à doença, pois ele resiste como substrato em outros, principalmente de natureza médica e psiquiátrica, mas também da moral e do religioso.

O saber que implica aos homossexuais a *androgenia inadequada* aparece na produção discursiva de Ana, embora, no momento de produção, apague-se sua origem – sua historicidade e ideologia; esse saber é acionado e se faz presente como elemento interdiscursivo, ou memória discursiva, de um período em que explode a vontade de saber sobre o sexo no âmbito da ciência e que culminou em uma série de interferências sobre os corpos e os prazeres, como a categorização de “extravagâncias sexuais” em “perversões sexuais” até então toleradas – fetiches, gostos –, incluindo aí a sexualidade das crianças, reprimida especialmente pelo discurso médico, pedagógico e familiar (FOUCAULT, 1988; 1997).

Esse cerceamento, segundo Foucault (1988), não excluiu sexualidades, mas sim as incluiu nos corpos como características das pessoas, parte de sua identidade. Não à toa Ana vigia os corpos das crianças em busca de sinais, características que dizem ao olhar pedagógico que há uma inadequação nas crianças, isto é, uma inadequação quanto ao discurso hegemônico, no qual a verdade sobre as sexualidades se assenta – muito mais próxima do patológico, é verdade, mas guardando em seu núcleo a “confissão” e a “penitência” do religioso (FOUCAULT, 1988).

Nota-se que Ana sente dificuldades para falar sobre a temática para a entrevistadora pela quantidade de pausas e reelaborações feitas. Não há insegurança quanto às intervenções, especialmente por estas contarem com a aprovação das famílias; isso se deve muito mais à imagem que faz da sua interlocutora, que pretensamente teria mais conhecimento acerca da temática do que ela – como afirma na entrevista: não tem domínio das palavras “técnicas” – e também ao pudor relegado à sexualidade no lugar em que ocorreu a entrevista, a escola.

Importante sempre ressaltar que esse processo não é, obviamente, isento do contexto, fruto apenas do consciente individual de Ana, é muito mais o acionamento de discursos pré-existentes no âmbito social, construídos historicamente, dos quais se apaga

a origem e a natureza ideológica. O tratamento dado às questões de sexualidade, gênero, não é puramente uma prática da instituição escolar ou da professora, mas que circula no contexto social em que ambas estão inseridas, no qual todas as crianças são “suspeitas”, reiterando um estrito e regulado controle que não mais é percebido “como efeito de um poder que nos coage” (FOUCAULT, 1988, p. 59), mas como “opiniões”, um saber de natureza individual, “escolhido”.

Ainda assim não se pode ignorar que são práticas discursivas que legitimam as ações pedagógicas de Ana – no jurídico, religioso, familiar, psiquiátrico, médico etc. – e mantêm ou favorecem a manutenção da sociedade longe de contestações acerca de desigualdades sociopolíticas (CHARLOT, 1979). Os discursos de Ana, nesse sentido, são mantenedores da norma, além de protetivos, pois servem a justificar suas ações para enfatizar que está atenta e não peca por omissão no seu trabalho – seguindo o argumento de que a dita omissão, por si só, seria definidora ou desencadeadora de identidades de gênero ou de sexualidade fixas –, ou seja, assegura à criança a educação que teoricamente lhe cabe sob o aval da família.

Sendo assim, ao que o menino “confessa” preferências por uma identidade de gênero feminina, brincando com bonecas ou preferindo a cor rosa, é penitenciado a refazer sua identidade de modo que se conscientize do que lhe cabe; de modo que se controle o seu “afloramento” e que se impeça, ainda na infância, o afloramento de um gênero e de uma sexualidade desviantes, o que é considerado, sim, como patológico. Dessa forma, tudo permanecerá dentro do “natural”, do esperado, desde a condenação de qualquer assunto ligado à sexualidade ou ao gênero das crianças à manutenção do casamento legítimo.

Em contrapartida, há também nesse jogo de poder a resistência do menino. Ora, ainda que a vigilância e ações normalizadoras sejam constantes no ambiente familiar e escolar, ele insiste em fugir ao esperado e experimenta a brincadeira com bonecas e panelinhas.

Difícilmente a criança atribui a sua brincadeira todos os sentidos e implicações que surgem na narrativa de Ana, ainda assim brinca, resistindo às imposições; brinca, sem se saber cidadão de direitos; brinca, reforçando as afirmações de Foucault (1988) de que essas repressões se tornam um “maquinário de dupla incitação”.

Louro (2014, p. 65) reitera a ideia foucaultiana ao afirmar que “os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas”, justamente porque o mesmo mecanismo que controla também abre espaço para o desvio; podendo, portanto, suscitar a aceitação integral de normas, mas também reações e recusas. Sendo assim, tem-se agência nesse processo.

Se nos discursos de Ana percebe-se o medo da omissão como elemento que desencadeia suas ações, em favor de uma aceitação maior de normas, na narrativa de Beta as intervenções seguem caminho oposto. A professora, embora relate as dificuldades enfrentadas, nem sempre se alinha ao pensamento dos familiares, pesando-lhe mais as vontades das crianças.

GÊNERO... aqui no meu trabalho eu não tenho separação na mi... na sala... ah, você quer brincar de... e eu acho lindo - - eu te juro - - eu acho lindo quando eu vejo os meninos brincando com as meninas de boneca, ((ruído)) de casinha, de... sabe? Quando eu vejo as meninas brincando com carrinho [...] hoje quando eu vi a menina brincando com o boneco do Hulk com os meninos [...] então eu acho isso bonito, porque é a liberdade, é o respeito à vontade do outro, se eu quero brincar com isso, eu vou brincar e isso não vai determinar se eu vou s... ah... o menino brincar com a boneca, ele vai ser... não, isso aí já é uma outra questão,

se ele, se ele tiver tendência ele vai ser, mas se ele não tiver isso não vai, não vai influenciar nessa construção da sexualidade dele, da opção, né? (Professora Beta).

Diante dessas oposições faz-se necessário ponderar algumas diferenças fundamentais entre os contextos de Ana e Beta, a começar pelo tempo de formação que, quanto mais longo, mais distante dessas questões tão emergentes na formação de professores. Importa dizer que Beta afirma ter recebido alguma formação específica sobre gênero e sexualidade em pedagogia, na disciplina sociologia da educação; diferente de Ana, que relata apenas conhecimento fruto de suas próprias investigações e angústias diante de casos pontuais, como exemplo ela cita a área de psicologia infantil, na qual busca suporte teórico-prático.

Essa diferença faz emergir posicionamentos teóricos de desconstrução da fixidez das fronteiras do gênero nos discursos de Beta que não emergem nos discursos de Ana. No entanto, ainda assim, Beta aproxima-se de uma visão de criança sem especificidades, como relatado por Foucault (1988) Ariès (1976) e Charlot (1979), resultante de um processo de afastamento das crianças do mundo adulto, levado a cabo nos séculos XV e XVI, e que culmina com o surgimento da pedagogia e da pediatria no século XVII, isto é, o desenvolvimento de discursos sociais voltados especificamente para a infância, que a princípio privilegiam-na como categoria una e homogênea.

No trecho da narrativa de Beta apresentado anteriormente, percebe-se a priori um olhar aparentemente distinto sobre a subjetividade na infância e sobre as relações de gênero, no entanto nota-se que as concepções de criança e infância em seus discursos se alinham às ideias rousseauianas (2010), de que a criança pode ser privada de ser corrompida pela sociedade desde que conservada sua essência, sua natureza. Sendo assim, institui-se para a criança uma educação que tem como base a liberdade, não a enxergando como um adulto em miniatura ou um *vir-a-ser*, pois entende que a criança deve viver o presente conforme suas próprias escolhas e não as dos adultos – ideias que, no século XVIII, no seio das transformações burguesas, surgem como inovadoras.

Segundo o entendimento de Rousseau (2010), a criança não deveria ser submetida à educação moral, pois esta deve ser consequência natural de seu desenvolvimento que se efetivará apenas na fase adulta. Como forma de prevenir-lhe dos erros e vícios das relações sociais, portanto, na infância, seria submetida idealmente a uma educação tanto quanto possível *negativa*, em que seria orientada e estimulada a ser livre para decidir por si, mais do que lhe seriam impostas a educação moral, a religião ou as diferenças sexuais entre homens e mulheres, pertencentes à fase adulta.

No entanto, como pondera Debortoli (2008, p. 73), tanto quanto marcadas pelo ideário de perfeição, as concepções de infância são marcadas historicamente pela “dominação e o controle”, revelando-se adultocêntricas à medida que invisibilizam e homogeneizam as crianças em nome de um projeto “de inscrição de um ‘outro’ maduro, moral, racional”, que se desenvolveu ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX com status científico de verdade.

Nesse sentido, ainda que Beta afirme em seus discursos o respeito à vontade da criança em brincar livremente, de ter autonomia para decidir, o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, tendo como base a ideia de inexistência da separação entre meninos e meninas na infância, não parte de um diálogo professora-crianças, tampouco faz parte da política da escola, é uma decisão que expressa o poder da docente em sua sala de aula.

Sendo assim, ao substituir para a designação qualitativa “brinquedo de criança”, em lugar “brinquedo de menino” ou “brinquedo de menina”, os discursos de Beta se aproximam de discursos homogeneizantes, que reafirmam a dependência das crianças aos desígnios dos adultos e o seu afastamento das questões de gênero, não intendendo a priori manter sua pureza, mas desconstruir as relações desiguais, silenciando-as.

Em outros momentos da narrativa de Beta, emergem novamente ideias de desconstrução de relações desiguais entre meninos e meninas, como no relato da separação por filas.

[...] lá na outra escola que eu trabalhava tinha muito isso, por causa das professoras, de separar “fila de menino e fila de menina”. Era uma coisa que eu me incomodava muito e quando era na minha turma era tudo misturado, menina, menino, na fila [...] e as outras (professoras) já ficavam “ah tem que ter menino e menina” [...] porque se tu começa a separar menina pr’um lado, menino pro outro, ou dizer “ah menina é isso, menino é aquilo”, tu acaba criando essa separação e essa questão de gênero mesmo, que um é superior, o outro é inferior (Professora Beta).

Se nos discursos de Ana as identidades de gênero aparecem como fixas e opostas, para Beta “tudo é criança”, o que favorece a análise de uniformização das diferenças na infância. Beta, em sua intervenção que visa a desconstruir normas impostas aos meninos e às meninas, acaba por homogeneizá-las.

O primeiro questionamento que se faz é como ficam as especificidades de cada criança, uma vez que são apagadas suas diferenças e se, como Charlot (1979, p.136) aponta, a educação é definida “com referência a uma natureza humana que é idêntica em todas as crianças, mesmo se apresenta graus de perfectibilidade”. Em segundo lugar, pondera-se a visão de que as diferenças residam apenas no nível biológico, não nas relações sociais.

Quando Beta diz não ver a “separação”, parte da crença em um ideal de igualdade entre homens e mulheres, possível através da desconstrução das relações existentes. No entanto, o que não vê é que, ao agir sob a crença de que a “mistura” coibirá o estabelecimento de desigualdades, atribui valor negativo às diferenças e reduz a subjetividade infantil.

Nota-se, ainda, que Beta vê diferenças biológicas como naturais, ao dizer que temos diferenças “na questão do corpo”, “biológicas”, assim como vê a homossexualidade como “tendência”, como um potencial anterior ao social. Esse discurso nega que as diferenças biológicas inscritas no corpo também são construídas social e historicamente e servem de justificativa para as mesmas desigualdades que tenta combater ou desconstruir em sala de aula. Em suas ações pedagógicas, passam despercebidas essas sutis formas de estabelecimento e permanência de desigualdades.

Finalizando, de tanto que se esbraveja e se repete, muitos já admitem ser verdadeira, no contexto atual, a vigência de uma dita ideologia de gênero cujos agentes são professores e o fim é a destruição das barreiras entre os gêneros e com elas de valores classificados como essenciais à existência da família nuclear, da moral e dos bons costumes etc. No entanto, a escola e seus agentes muito mais perpetuam discursos de gênero assentados como verdades legítimas e incontestáveis do que propriamente os subvertem, e a pesquisa realizada comprova isso por meio das observações das práticas pedagógicas e análises dos discursos docentes.

Nota-se que a crescente preocupação que se volta às crianças e à necessidade de elas serem afastadas dessas questões, que seriam em princípio relegadas à vida adulta e não à infância, apenas ganhou nova roupagem. Essa preocupação, pautada em concepções

adultocêntricas, determina o que cabe ou não às crianças saber e em que fase de suas vidas devem ter acesso a esse conhecimento, ignorando seus direitos institucionalizados a ter direitos, seja o direito à educação plena e de qualidade ou ao seu reconhecimento como cidadã em formação, capaz de pensar por si própria e modificar sua realidade.

No entanto, ainda que objetive preservar-lhes uma dita pureza e inocência, ou melhor, preservar o futuro e o progresso, o afastamento das crianças configura-se como ilusão pedagógica, seja por parte dos familiares ou dos docentes. Querendo ou não, os corpos de homens e mulheres são marcados por práticas generificadas desde a infância, ainda meninos e meninas, na escola e fora dela, posto que estejam arraigadas em distintos âmbitos, instituições, nas práticas mais banais e rotineiras; atravessando e constituindo as pessoas, servindo de premissa para o assentamento de desigualdades sociais entre elas.

Dessa forma, nota-se que a preocupação não é com a educação, com a inocência das crianças, mas sim em manter o discurso hegemônico acerca do gênero e da sexualidade, nesse jogo de poder importa vencer, mesmo que isso signifique a permanência de um modelo desigual que redunde em mais desigualdades, na submissão social da mulher, na violação e inferiorização de seu corpo, no controle dos modos de ser.

Sendo assim, defende-se que problematizar as questões relacionadas ao gênero na escola pode contribuir para o estabelecimento de práticas sociais mais igualitárias entre homens e mulheres ainda quando são meninos e meninas. Afinal, como afirma Louro (2014), o silêncio acerca das questões de gênero na escola não significa o seu apagamento, muito menos o apagamento das desigualdades dentro ou fora dela, significando muito mais a sua perpetuação.

A preocupação com o estabelecimento de práticas sociais mais igualitárias deve ser, portanto, ligada à educação, devendo-se fomentar o diálogo em sala de aula e no relacionamento entre docentes e discentes acerca de discursos e práticas que assentam, por intermédio das práticas pedagógicas, desigualdades acerca da diversidade, seja ela religiosa, étnica, sexual ou de gênero.

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976. p. 28-68.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Clade. **A reprodução**: elementos para uma teoria do o sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Imagens Contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sérgio (Orgs.). **Infância na Metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, Unicamp, n.26, p.279-287, 2006.
- FLICK, Uwe. Narrativas. In: **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.164-179
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A perspectiva sócio-histórica: uma visão da construção de conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.p. 26-38.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. **26ª Reunião Anual da Anped**, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v.1.
- JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira, **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.14, p.6-18, maio/jun./jul./ago., 2000.
- KUHLMANN JR., Moysés. Infância, história e educação. In: **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4.ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014
- LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p.101-131, jul./dez., 1995.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- PRETI, Dino. Apresentação. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999. p.11
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Textos selecionados. In: SOËTARD, Michel (Org.). **Jean-Jacques Rousseau**. Coleção Educadores - MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995.

7. Políticas de *accountability* na educação: repercussões no município de Palmas/TO

Rosilene Lagares

Elton Luiz Nardi

Este artigo apresenta resultados iniciais de pesquisa em desenvolvimento¹² orientada pelo objetivo geral de analisar, no contexto de uma crescente implantação de medidas de *accountability* na educação básica identificadas com políticas de regulação por resultados, repercussões na configuração de arranjos institucionais no município de Palmas/TO, assente na ideia de governo democrático da educação básica pública. A proposta é, então, uma análise das políticas públicas “[...] a respeito da diversidade das ferramentas e dos arranjos institucionais que são mobilizados para que sejam implantadas as políticas de *accountability*” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 881).

A pesquisa em Palmas, capital do estado do Tocantins, região Norte do país, integra uma pesquisa macro em desenvolvimento em cinco capitais de estados localizados em cada uma das regiões geográficas brasileiras – Florianópolis, São Paulo, Goiânia, Palmas e Fortaleza.

A concentração na esfera federativa municipal visa a considerar a pluralidade de contextos submetidos a políticas de regulação por resultados, assim como a projeção recente do município na história federativa brasileira à condição de ente federativo também incumbido de organizar seu sistema de ensino.

Com uma perspectiva exploratória e uma abordagem crítica de investigação tomamos por base aportes teóricos sobre a temática e informações a respeito de Palmas com vistas a discutir a presença de elementos e processos do modelo de *accountability* nas políticas públicas e gestão no campo da educação básica em âmbito nacional, identificado com as atuais políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização; e iniciar análise a respeito de Palmas apreendendo também elementos e processos desse modelo de *accountability* nas políticas públicas de educação e repercussões na configuração de arranjos institucionais na gestão educacional.

Accountability e Educação: modelos teóricos e significados

Embora reconhecendo tratar-se de um conceito central à administração pública e fundamental à preservação do processo democrático, Rocha (2011) reconhece que a *accountability* constitui um tema complexo em vista do sentido que assume, em razão das premissas que a orientam em diferentes contextos.

Assentados na síntese de Rocha (2011), destacamos três principais modelos teóricos da *accountability* no âmbito dos três modelos de administração pública.

12 Pesquisa realizada em nível de estágio pós-doutoral na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Campus Joaçaba.

Quadro 1. Modelos de administração pública e correspondentes modelos teóricos da *accountability*.

Modelo de administração pública	Modelo teórico da <i>accountability</i>
Clássico ou da Administração Pública Tradicional (APT)	<i>Concepção hierárquica</i> : consolida-se no controle da conformidade às leis e às normas procedimentais.
Nova Gestão Pública (NGP)	<i>Regras de mercado</i> : consolida-se no controle dos resultados, representado pela obtenção da máxima produtividade dos recursos públicos com base nos conceitos de eficiência e eficácia/efetividade.
Novo Serviço Público (NSP)	<i>Valores democráticos</i> : enfatiza a complexidade da atuação do servidor público e sugere uma reconceitualização do seu papel, na qual sobressaem as questões relativas à responsabilidade, ao desempenho responsável, à postura ética, à defesa do interesse público e à ação comprometida com os princípios democráticos.

Fonte: Elaboração dos autores.

No modelo da APT, as características da *accountability* traduzem uma visão hierárquica, formal e jurídica da gestão pública, assentando-se no pressuposto de que os administradores não agem e não devem agir arbitrariamente, sendo absolutamente impessoais, desvinculados de vieses políticos ou ideológicos na implementação das leis, das regras e das normas estabelecidas pelo Legislativo e seus agentes eleitos, pelos seus órgãos e agências e pelos tribunais, buscando as melhores práticas administrativas (ROCHA, 2011).

Na APT podem ser asseguradas duas formas de *accountability*: a social, para líderes políticos eleitos; ou a institucional, com administradores.

A APT concentra-se em assegurar, portanto, a **Accountability social** apenas **em relação aos agentes eleitos**, e apenas foca **sobre os administradores a accountability institucional**, já que se espera que sigam os padrões e estejam em conformidade com regras e procedimentos estabelecidos. Daí, para que a *accountability* institucional se realize, há a necessidade de se estabelecerem padrões de ação objetivos, os quais são fixados pela lei, pelos regulamentos e pelas normas procedimentais. Ademais, todo o processo é concebido e conduzido, após a existência de controles externos (ROCHA, 2011, p. 88) (Grifos nossos).

A compreensão é de que “[...] a *accountability* sobre a decisão política (social) combinada à *accountability* sobre o processo (institucional) será suficiente para garantir o resultado esperado” (ROCHA, 2011, p. 89).

No modelo da NGP, cujas origens remontam aos anos 1980, no Brasil representado por Bresser Pereira, assim como na APT também há a defesa de medições objetivas e controles externos. Todavia, há algumas diferenças: i) o pressuposto de que a burocracia tradicional é ineficaz porque seus controles focalizam recursos e não resultados, portanto, controlar os processos em vez de os resultados conduz à ineficiência. É defendida, assim, a necessidade de controle dos resultados, cujo modelo de mercado é superior ao modelo burocrático

do setor público, o qual deve ser seguido; ii) a concepção do cidadão como consumidor e cliente e, portanto, a defesa de que a ênfase na ação de governo deve ser no atendimento às preferências e demandas desses clientes e consumidores; e iii) a defesa da privatização da oferta dos serviços públicos e a responsabilização do fornecedor privado por tal oferta (ROCHA, 2011).

A perspectiva a respeito da *accountability* não é mais pública, mas privada, de mercado. “A conclusão é que a concepção da *accountability* no modelo da NGP parte da premissa de que a implementação de qualquer política pública exige do administrador um alto grau de discricionariedade.” Assim, “[...] A ação dos administradores é verificada e avaliada não nos processos, mas sim pelos resultados que venham a apresentar” (ROCHA, 2011, p. 91).

No modelo da NSP, cujas origens também remontam aos anos 1980, parte-se da premissa de que o governo é conduzido como uma democracia e de que a administração pública deve servir aos cidadãos (não aos consumidores), buscar o interesse público, valorizar mais a cidadania do que ao empreendedorismo, pensar estrategicamente e agir democraticamente, reconhecer que a *accountability* não é simples, servir ao invés de dirigir [ou controlar] e valorizar as pessoas e não somente a produtividade (ROCHA, 2011).

Nesse caso, a ideia de *accountability*,

[...] não descarta que medidas de controle de eficiência e de resultados são importantes, mas destaca que elas são insuficientes para abranger todas as expectativas que a sociedade projeta em relação aos administradores públicos. O modelo concebe a *accountability* baseada em uma dimensão mais ampla, que pode ser caracterizada, de certa forma, pela capacidade do agente público de compreender e de responder às necessidades e às expectativas dos cidadãos (ROCHA, 2011, p. 93).

Mas, enfim, o que significa *accountability*? A cada distinto modelo teórico de administração corresponde uma abordagem própria de *accountability*. Entretanto, segundo Pinho e Sacramento (2008, p.7), “a compreensão do significado da *accountability* tem caráter progressivo e, portanto, não se esgota”.

Claro está, portanto, que, de acordo com as fontes consultadas, não existe um termo único em português para expressar o termo *accountability*, havendo que trabalhar com uma forma composta. Buscando uma síntese, *accountability* encerra a responsabilidade, a obrigação e a responsabilização de quem ocupa um cargo em prestar contas segundo os parâmetros da lei, estando envolvida a possibilidade de ônus, o que seria a pena para o não cumprimento desta diretiva (PINHO; SACRAMENTO, 2008, p. 2).

Para O’Donnell (1998), por exemplo, há dois planos de ação da *accountability*: i) no plano vertical, a sociedade exerce o seu poder de premiar ou punir seus governantes e representantes mediante a sua manutenção ou retirada do poder por intermédio do voto direto em eleições livres, entre outros mecanismos de pressão política. É exercida pelos atores sociais em relação aos atores estatais, ou seja, é produto da ação política do cidadão e da sociedade; ii) no plano horizontal, se efetiva mediante a mútua fiscalização entre os poderes, por meio de órgãos governamentais que controlam a atividade pública e, principalmente, pela presença de agências estatais com poder, vontade e capacitação para supervisionar, avaliar e

punir, se for o caso, agentes ou segmentos governamentais. É exercida no interior do próprio Estado pelas diversas agências estatais, ou seja, é produto de agências internas ao Estado.

Na perspectiva de Rocha (2011, p. 3-4), *accountability* pode ser entendida como um processo de avaliação e responsabilização permanente dos agentes públicos, que abrange tanto os eleitos quanto os nomeados e os de carreira, em razão da incumbência pública que lhes é delegada pela sociedade. Realizar-se-á “quando qualquer ação, independente da sua origem, venha a representar alguma forma de sansão, seja ela legal ou moral, e que se reflita em constrangimento ou embaraço efetivo à atividade do agente público”.

Políticas de *accountability* na educação básica

Afonso (2009) reitera que a expressão *accountability* é polissêmica, podendo ser traduzida e concebida de formas diversas, e a associa a três dimensões autônomas, mas articuladas, constituindo-se no que denomina de três pilares de um processo de *accountability*: a avaliação; a prestação de contas; a responsabilização.

No campo da educação básica, desde os anos 1980, em vários países e com diferentes graus e maneiras de implantação, estão cada vez mais presentes ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais, ferramentas essas descritas por Maroy e Voisin (2013, p. 881) como dispositivos de *accountability* inseridos em sistemas educacionais.

[...] supostamente para garantir a gestão de todo o sistema educativo, orientar para certas prioridades e controlar a qualidade. Inspirados pelas ideias da “*new public management*” (HOOD, 1991; POLLITT; BOUCKAERT, 2004; OECD, 2005), estes novos modos de regulação “pós-burocráticos” dos sistemas escolares (MAROY, 2008) surgiram a partir da década de 1980 nos Estados Unidos (LINDLE, 2009) ou na Inglaterra (BROADFOOT, 2000; OZGA, 2009) e se espalharam em um contexto socioeconômico globalizado onde os Estados procuram melhorar o desempenho dos sistemas educacionais e a qualidade de seus recursos humanos, com relação aos desafios socioeconômicos de uma sociedade dita “do conhecimento” (BROWN; LAUDER; ASHTON, 2008).

A partir dos anos 1990, a educação na América Latina também passa a ser marcada de maneira intensa por mudanças – como nos modos de organização escolar e na divisão do trabalho na escola – com o discurso cada vez mais presente de qualidade da educação e a divulgação das políticas de avaliações em larga escala para os sistemas de ensino e para as escolas, com mensurações padronizadas de resultados e previsão de consequências para os resultados insatisfatórios. Esse cenário é um exemplo de como as reformas neoliberais têm acarretado profundas mudanças nas estruturas da educação e das escolas.

Segundo Freitas (2012, p. 383), um sistema de responsabilização é constituído por três elementos: testes para estudantes; divulgação pública do desempenho da escola; e instituição de recompensas e sanções. As recompensas e sanções formam o caráter meritocrático desse sistema, mas não somente, pois a própria divulgação pública dos resultados da escola consiste, em si mesma, em uma forma de recompensa ou sanção. Desse modo, anota o autor, “a meritocracia é uma categoria [...] que perpassa a responsabilização”.

Com a meta declarada de melhorar a eficácia do ensino, garantir a equidade e melhorar a eficiência, a *accountability* é inserida por meio da implantação de políticas educacionais que recebem vários nomes: “Accountability muitas vezes qualificada de ‘dura’ nos países anglo-saxões, de ‘gestão’ mais ‘suave’ baseada na avaliação externa nos países da Europa continental, ‘gestão orientada por resultados’ em Quebec” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882).

A despeito dos nomes, apelações como essas “cobrem, na verdade, uma diversidade de arranjos institucionais e ferramentas de implantação das políticas que, no entanto, participam de um mesmo universo semântico, de um mesmo paradigma político considerando a escola um sistema de produção escolar (MAROY; MANGEZ, 2011)” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 882).

De qualquer modo, Maroy e Voisin (2013, p. 882) as consideram como “políticas de regulação por resultados, pois envolvem modos de regulação institucionais dos sistemas educacionais em que a avaliação dos *outputs* dos sistemas organizacionais, referentes a objetivos e normas predeterminados ocupa um lugar central.” E vão além, argumentando que a perspectiva está “na verdade muito próxima da acepção mais ampla de *accountability*, e mais precisamente da noção de *government based accountability*¹³ [...], que não se limita a dispositivos de prestação de contas” (MAROY; VOISIN, 2013, p. 883).

Com perspectiva semelhante, Nardi (2017, p. 8-9) parte da ideia de que

[...] as reformas educacionais realizadas em diferentes contextos nacionais nas últimas três décadas têm sido interpretadas, em grande medida, como resultado de um rearranjo no nível macro, conducente à redefinição de bases no âmbito das quais se assenta uma nova regulação social.

Considera que “como em outros domínios da ação pública, a educação é convocada, pela via das reformas, a adotar princípios da nova gestão pública”. Assim, “Não é por outra razão que a *accountability* tornou-se expressão de impacto do vocabulário reformista [...]” (NARDI, 2017, p. 9).

E o autor questiona:

Estariam as opções políticas e as práticas para o governo democrático da educação pública, como as identificamos no plano democrático-participativo, sendo (re)configuradas face às condições, prioridades e mesmo oportunidades geradas pelo contexto aqui descrito? Em que medida o tendente reforço às medidas de regulação da qualidade da educação básica pública, com base no paradigma político da regulação pelos resultados, vem determinando (re)configurações na concepção institucional encarregada de responder ao princípio da “gestão democrática do ensino público na educação básica”?

Como exemplo de medidas de *accountability* no Brasil, segundo a lógica de regulação pelos resultados, podemos citar o modelo de avaliação externa da educação escolar levado a efeito a partir dos anos 1990.

[...] em um contexto de redefinição da atuação do Estado marcado pelas teses neoliberais, que propõem a atuação estatal mínima no setor econômico e nas políticas sociais, defendendo a liberdade de mercado e opondo-se à

13 Responsabilidade baseada no governo.

noção de direitos sociais. As políticas públicas federais, a partir de então, vêm adotando o modelo de administração pública gerencial em que o Estado passa de executor para avaliador e regulador (SILVA, 2016, p. 511).

Na tese de Freitas (2007, p. 187), no Brasil, a opção do governo foi por uma proposta de avaliação centralizada e externa aos sistemas e às escolas, pautada em “princípios político-administrativos e pedagógicos que enfatizaram a administração gerencial, a competição e a *accountability*, na perspectiva de uma lógica de mercado”.

Outros exemplos que informam elementos e processos do modelo de regulação por resultados são o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), regulamentados pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. “[...] Desde sua criação, o Índice tem sido utilizado como um dos critérios de prioridade de atendimento da União aos municípios, Distrito Federal e Estados” (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2018, p. 120). Os pesquisadores também destacam determinados objetivos assentes no Ideb e que não se encontram claramente explicitados no decreto, como

[...] o de incentivar certos comportamentos e monitorá-los tendo em vista o atendimento dos padrões estabelecidos; promover a descontração da responsabilidade do Estado e responsabilizar a comunidade escolar pelos resultados educacionais; e, ainda, promover padrões de desempenho mais objetivos e mensuráveis alinhando os currículos a esses padrões. Conducente às formas de regulação praticadas em muitos países, esses objetivos seguramente constituem medidas que visam introduzir políticas de *accountability* na educação pública brasileira, ou seja, que combinam processos de responsabilização com avaliação e prestação de contas dos resultados educacionais (SCHNEIDER; NARDI; DURLI, 2018, p. 120).

Afonso (2009, p.13) questiona a *accountability* que desconsidera a “[...] complexidade e pluralidade dos objectivos, missões e funções da educação escolar” e continua:

Foram, no entanto, certas formas de *accountability*, com escassa complexidade e densidade, que surgiram associadas à implementação de exames nacionais e testes standardizados, apesar de estes serem instrumentos cada vez mais centrais na recolha de dados, nacionais e internacionais, para apoiar a decisão política em educação. Do meu ponto de vista, estas formas parcelares de *accountability* sustentam-se ainda numa visão despolitizada e tecnicizada da educação (AFONSO, 2009, p. 25).

O pesquisador deixa claro que sua posição não é rechaçar todo e qualquer tipo de avaliação e sim aquelas reduzidas aos aspectos quantitativos que visam à mensuração e à comparação de resultados e que, portanto, desconsideram a discussão qualitativa dos fins e propósitos da educação.

Não se trata, no entanto, de defender uma leitura intransigente ou adversa relativamente a qualquer forma de avaliação comparada, a nível nacional ou internacional. Uma posição ponderada, sem deixar de ser crítica, é aquela que quer levar a sério as agendas que estão a tomar-se hegemónicas através do “governo por números”. [...] Por essa razão, perante a tendência actual de focalizar as questões educacionais quase exclusivamente na mensuração e comparação dos resultados educacionais, há necessidade de retomar a discussão sobre os fins e propósitos da Educação (AFONSO, 2009, p. 25).

Com essa perspectiva, o autor defende a construção, a valorização e a adoção de outros modelos.

Em síntese, tão ou mais importante do que as questões teóricas e metodológicas referidas, torna-se necessário assumir, desde logo, que a **construção de modelos democráticos e transparentes de avaliação, prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) implica igualmente a valorização social, cultural e política dos processos de participação, negociação e justificação, e a adoção de modelos explícitos de justiça e equidade (social, educacional e avaliativa)** (AFONSO, 2009, p. 25) (Grifos dos autores).

Refletindo sobre a *accountability*, Afonso (2009) critica as ideias que a associam à democracia formal e defende modelos democráticos substantivos, participativos e críticos. Segundo argumenta o autor,

[...] não é, portanto, uma mera questão simbólica ou retórica – que alguns discursos tendem a naturalizar porque, implícita ou explicitamente, a associam a uma concepção restrita e ritualística de democracia formal, enquanto regime baseado apenas na consagração legal ou jurídica de direitos e deveres –, mas, antes, **uma questão ampla de cultura política e de ação moral e ética que tem a ver com a qualidade e profundidade das práticas democráticas, ou seja, com uma democracia substantiva, participativa e crítica**. Ao contrário do que afirma Melvin Dubnick (2006), não nos parece que sofremos de uma obsessão com o conceito de *accountability*. Pelo contrário, pelo menos nas nossas sociedades ibero-americanas, temos muito caminho para andar no sentido de **implementar modelos verdadeiramente democráticos de *accountability* em educação**. Convergindo com Daniel Koretz (2002), o que é necessário é um activo programa de pesquisa que se direcione para o desenvolvimento de modelos de *accountability* **alternativos àqueles que são actualmente dominantes** (AFONSO, 2009, p. 25) (grifos dos autores).

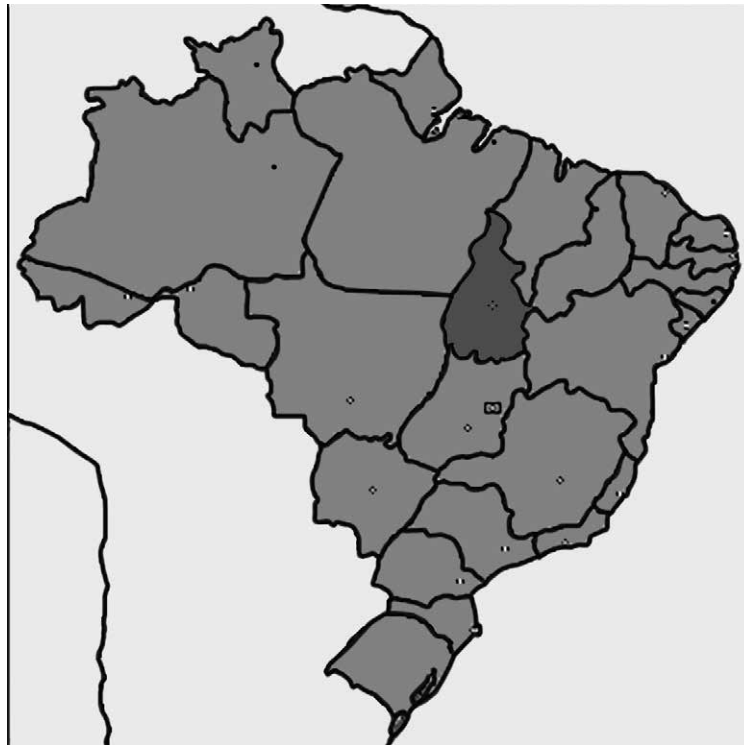
Defende, assim, modelos de *accountability* alternativos aos predominantes no cenário atual e que se baseiam, numa perspectiva unidirecional, em parâmetros do mercado.

Modelo(s) de *accountability* nas políticas públicas e gestão da educação no município de Palmas/TO: elementos, processos e repercussões

Assentando-nos na tese de Barroso (2005) de que face às políticas de convergência neoliberal e neoconservadora, sobretudo a partir dos anos de 1990, com a reforma e reestruturação do Estado e sua administração, passaram a resultar medidas políticas e administrativas em diferentes contextos geopolíticos, perguntamos: em Palmas há elementos e processos do modelo de *accountability* nas políticas públicas de educação e repercussões na configuração de arranjos institucionais na gestão educacional “difundidas pelos centros de decisão e difusão internacionais [...]”, com o discurso da modernização da administração pública, e/ou do governo democrático da educação?

O Tocantins foi criado em 1988, após o desmembramento do norte de Goiás. Localiza-se na região Norte do país, totalmente inserido na região Amazônica, possui 139 municípios e a capital é Palmas.

Figura 1. Mapa com a localização do município de Palmas/TO .



Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/tocantins.htm>. Acesso em 20/05/2018.

Palmas foi criada por meio da Lei Estadual nº 70, de 26 de julho de 1989 (TOCANTINS, 1989), resultante do desmembramento dos municípios de Porto Nacional e de Taquaruçu do Porto¹⁴. Tem sua história iniciada com a definição, pelo primeiro governador do estado¹⁵, do local da capital do Tocantins. Em 1990, são transferidos para Palmas os poderes Legislativo e Executivo.

Para Silva (2010, p. 15), Palmas manifesta significativa expressão material e simbólica, embora seja marcada pela “[...] ‘ausência de temporalidade’, de história-memória [...] por ter saído ‘do lápis de um arquiteto, do projeto do urbanista, de uma afirmação política’, digamos que nasce de um modo artificial.”

Com base no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010¹⁶, Palmas possui extensão territorial de 2.218 km², população de 228.332 habitantes, sendo 97% concentrada na área urbana; e densidade demográfica de 103 habitantes/km².

14 O assentamento da pedra fundamental foi em 20 de maio de 1989.

15 José Wilson Siqueira Campos.

16 www.ibge.gov.br.

**Escritos de si, vivências, histórias e saberes:
a produção do mestrado profissional em Educação da UFT**

A institucionalização da educação em Palmas tem início em 1989, com a criação do órgão executivo. Contudo, o Sistema Municipal de Ensino é citado em lei somente dez anos após a instalação do município, mais especificamente na Lei Orgânica (PALMAS, 1999). Sua criação legal ocorre em 2004 (PALMAS, 2004).

Quadro 2. Institucionalização da educação municipal de Palmas, 2018.

Órgão/Instituição	Função	Ano instalação	Instrumento de criação	Observações
Secretaria Municipal de Educação	Órgão executivo	1989		
Conselho Municipal de Educação	Órgão do sistema municipal de ensino (art. 3º)	21 de março de 1990	Lei Municipal nº 44 (PALMAS, 1990). Alterada pelas leis nº1024, de 5 de julho de 2001; nº 1.207, de 8 de julho de 2003; e nº 1461, de 13 de março de 2007.	Ficou desativado até 20 de junho de 1997, quando se deu sua primeira reunião ordinária. Vigorou onze anos sem alterações, perpassando duas gestões municipais: do prefeito Eduardo Siqueira Campos (segundo prefeito de Palmas e o primeiro eleito diretamente) (1º/01/1993 a 31/12/1996); e do prefeito Manoel Odir Rocha (terceiro prefeito de Palmas) (1º/01/1997 a 31/12/2000), com o secretário municipal de educação ¹ .
Plano Decenal de Educação do Município (PALMAS, 1993)	-	Não implementado	-	Elaborado em contexto de planejamento da educação em nível internacional e nacional por comissão específica, mas não aprovado por lei.
Conselho Municipal de Alimentação Escolar		1995	Lei Municipal nº 516, de 07 de março de 1995	

Órgão/Instituição	Função	Ano instalação	Instrumento de criação	Observações
Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)		1997		
Lei Orgânica Municipal	Sistema Municipal de Ensino	1999	Com Emenda de nº 48/99, de 20 de julho de 1999 (PALMAS, 1999, art.164)	Faz referência ao sistema de ensino municipal uma vez para determinar que “assegurará, aos alunos necessitados, condições de aproveitamento escolar”, denotando uma visão reducionista quanto à importância de um sistema no campo da educação.
Sistema Municipal de Educação de Palmas			Lei nº 1.350, de 9 de dezembro de 2004 (PALMAS, 2004)	Instituído 16 anos após a instalação do município.
Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb)		2007		
Fórum Permanente da Educação de Palmas		2012	Lei nº 1911, de 10 de agosto de 2012 (PALMAS, 2012)	Implementação imediata por meio da organização da primeira Conferência Municipal de Educação
Conferência Municipal de Educação	Elaboração PME	2012		(ALMEIDA, 2017)
Conferência Municipal de Educação	Etapa Conae	2013		

Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em Educação da UFT

Órgão/Instituição	Função	Ano instalação	Instrumento de criação	Observações
Conferência Municipal de Educação	Elaboração PME	2015		
Plano Municipal de Educação (PME)		2016	Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016 (PALMAS, 2016)	
Conferência Municipal de Educação	Etapa Conae	2018		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na rede municipal de ensino, é oferecida a educação infantil em creches e pré-escolas denominadas Escolas da Infância, e o ensino fundamental, ambos em tempo parcial ou integral¹⁷.

Na investigação exploratória em Palmas, apreendemos informação disponível no site da Secretaria Municipal de Educação apresentando o Sistema de Avaliação Educacional de Palmas (SAEP)¹⁸ como avaliação externa para comparação e com o discurso da qualidade¹⁹. “[...] é caracterizado como uma avaliação externa que visa fornecer indicadores consistentes, periódicos e comparáveis da Rede Municipal de Ensino de Palmas que possam orientar os agentes envolvidos no sistema educacional na busca da melhoria da qualidade do ensino²⁰” (PALMAS, 2017, s.p.).

No caso em análise, importa apreender se há um deslocamento da avaliação no município para o trabalho externo ou se também há processos internos de avaliação institucional, compreendidos como instrumentos da gestão democrática, para além de um rito da burocracia educacional e medição do desempenho.

Reflexões a partir do exposto

Com perspectiva exploratória e abordagem crítica, discutimos a presença de elementos e processos do modelo de *accountability corrente* nas políticas públicas e gestão no campo da educação básica em âmbito nacional, identificado com as atuais políticas de avaliação, prestação de contas e responsabilização. Em Palmas, também apreendemos elementos e processos desse modelo de *accountability* nas políticas públicas de educação e que indiciam

17 Algumas escolas estão sob a gestão do Corpo de Bombeiros, da Polícia Militar e da Marinha.

18 <http://semed.palmas.to.gov.br/saep/default.php?url=61405711B50D7265E5CF17B92E775690>. Acesso em: 20/05/2018.

19 As informações disponíveis no site do SAEP são referentes a 2014.

20 <http://semed.palmas.to.gov.br/saep>

repercussões na configuração de arranjos institucionais na gestão educacional, parecendo contrapor-se à ideia de governo democrático da educação, cuja avaliação centra-se em um processo coletivo.

Importa, portanto, continuarmos a análise, pois o campo municipal esbarra e confronta com obstáculos de natureza histórica, política, econômica, cultural que se acumulam. Há abrangências a ser compreendidas, analisadas e avaliadas no contexto de cada localidade para análises acerca das capacidades de atuação.

Em se tratando da *accountability* no campo da educação pública, reconhecendo a polissemia e multidimensionalidade do conceito, parece ser necessário o debate que agregue à discussão as dimensões éticas, de justiça e de democracia (AFONSO, 2009), com vistas ao governo democrático da educação.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona da Educação**, 13, 2009, 13-29.

ALMEIDA, G. Q. M. **Conferências e congressos de educação**: espaços e instrumentos para planejamento educacional nacional e no Município de Palmas/TO(?). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins/Programa de Pós-Graduação em Educação (UFT/PPGE), Palmas, Tocantins, 2017. Mimeo.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, esp. p.725-751, out. 2005.

FREITAS, D. N. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**. v. 33, n. 119, p. 379-404. abr./jun. 2012.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.34, n.124, p.881-901, jul./set. 2013.

NARDI, E. L. **Políticas públicas de regulação por resultados e o governo democrático da educação básica – Síntese de projeto**. Universidade do Oeste de Santa Catarina. Área das Ciências das Humanidades. Programa de Pós-Graduação em Educação. Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Cidadania”. Joaçaba, 2017. (mimeo).

PALMAS, Câmara Municipal. Lei nº 2.238, de 19 de janeiro de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Palmas, Tocantins, 2016. **Diário Oficial do Município de Palmas nº 1.424** - terça-feira, 19 de janeiro de 2016.

Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em Educação da UFT

PALMAS, Câmara Municipal. **Lei nº 1350**, de 9 de dezembro de 2004. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Palmas e dá outras providências. Palmas, Tocantins, 2004. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/lei/3144.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.

PALMAS, Câmara Municipal. **Lei Orgânica nº 48/99**, de 20 de julho de 1999. Palmas, Tocantins, 1999. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-palmas-to>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PALMAS, Câmara Municipal. **Lei Municipal nº 516**, de 7 de março de 1995. Cria o Conselho Municipal de Alimentação Escolar. Palmas, Tocantins, 1995. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PALMAS. Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. **Plano Decenal de Educação do Município de Palmas**. Secretaria Municipal de Educação. Palmas, 1993. Mimeo.

PALMAS, Câmara Municipal. **Lei nº 44**, de 21 de março de 1990. Cria o Conselho Municipal de Educação de Palmas. Palmas, Tocantins, 1990. Disponível em: <http://www.palmas.to.gov.br/media/doc/lei>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ROCHA, A. C. Accountability na Administração Pública: Modelos Teóricos e Abordagens. **Contabilidade, Gestão e Governança** – Brasília, v. 14, n. 2, p. 82-97, maio/ago. 2011.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L.; DURLI, Z. Políticas de avaliação e regulação da qualidade: repercussões na educação básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p. 109-138, jan./mar.2018.

SILVA, A.F. da. Políticas de accountability na Educação Básica brasileira: um estudo do pagamento de docentes por desempenho. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 509 - 526 mai./ago. 2016.

SILVA, V. C. P. **Palmas, a última capital projetada do século XX**: uma cidade em busca do tempo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SOUSA, S. Z. Avaliação Externa e em Larga Escala no Âmbito do Estado Brasileiro: Interface de Experiências Estaduais e Municipais de Avaliação da Educação Básica com Iniciativas do Governo Federal. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 61-85.

www.ibge.org.br; www.semed.palmas.to.gov.br

8. Escritas de si e das práticas feministas lésbicas na universidade: questionamentos das formas tradicionais, eurocêntricas e androcêntricas da produção de saberes na graduação e na pós-graduação

Bruna Andrade Irineu

Os processos educativos formais e não formais envolvem sentidos de pertença coletiva e busca por aprendizagens que qualifiquem para o mercado de trabalho, mas especialmente para a vida social em sua dimensão democrática e cidadã. O feminismo tornou-se uma das linguagens desse processo não formal e, mais recentemente, também formal, com a consolidação dos estudos feministas enquanto área de conhecimento nas universidades públicas nos últimos 15 anos. Como componente teórico no currículo das Humanidades nas universidades brasileiras pós-2000, sabe-se que o crescimento dessa área de produção acadêmica tem gerado movimentações públicas e disputas judiciais em torno da proibição das discussões de gênero nas escolas, o que também tem rebatido na formação de professores e de outros profissionais que atuam nas políticas educacionais. Todavia, é indubitável que as ações no ensino-pesquisa-extensão formadoras dessa geração que tem adentrado as universidades públicas já apresentam as marcas dos debates dos estudos feministas.

A autora deste capítulo é exemplo de que as práticas educativas feministas nas universidades têm aberto caminho na graduação e pós-graduação para questionamentos sobre as formas tradicionais, eurocêntricas e androcêntricas de produção de saberes. O ativismo acadêmico, a ciência engajada e a produção de conhecimento situado são caminho inevitável frente à pluralidade teórico-política presente nas universidades. O feminismo é hoje um campo plural que correlaciona teorias e epistemologias distintas e articulados a projetos societários também distintos e em constante disputa política. O feminismo lésbico é uma dessas afiliações, que também envolve pesquisadoras e militantes diversas e que, como os Estudos Queer, tem promovido a importante contribuição de problematizar a obrigatoriedade da heterossexualidade.

O heterossexismo generalizado nas teorias feministas não possibilitou escutar outras vozes oprimidas que exprimiam outro tipo de exclusão: o da sexualidade divergente. Tanto no primeiro quanto no segundo momento, considerados aqui como —universal|| e —relacional||, respectivamente, a sexualidade, o gênero e a subjetividade não foram pensados fora de uma relação binária (BENTO, 2006, p. 77-78).

Como docente e pesquisadora, não me furto em apresentar essas múltiplas concepções no âmbito do feminismo às/aos discentes, porém, para este diálogo, travo uma escrita que se utiliza de um memorial no qual o feminismo lésbico ocupa na biografia um lugar de importância, sem obviamente desprezar contribuições do feminismo negro, *queer* e decolonial.

Sônia Alvarez (2014, p. 17) observa o período atual em que vivemos nos movimentos

feministas, estendo-o também aos ativismos LGBT's, nomeando-o "*sidestreaming*", devido aos "fluxos"²¹ horizontais dos discursos e práticas de feminismos plurais para os mais diversos setores paralelos na sociedade civil". O que demonstra para a pesquisadora uma multiplicação de campos feministas, e aqui acrescento LGBT's. Os "campos discursivos de ação" (ALVAREZ, 2014) que compõem as lutas sociais articulam-se de maneira formal e informal através de redes ou teias político-comunicativas interconectadas.

Ou seja, as/os ator(es) que neles circulam se entrelaçam em malhas costuradas por cruzamentos entre pessoas, práticas, ideias e discursos (DOIMO, 1995). E essas teias não só vinculam grupos estruturados e ONGs. Também interconectam indivíduos e agrupamentos menos formalizados, situados em diversos espaços na sociedade civil, na sociedade "não cívica", que se manifesta politicamente nas ruas e no campo (que costumam chamar do "outro" da sociedade civil), na sociedade política, no Estado, nas instituições intergovernamentais, nos movimentos e redes de advocacy transnacionais, na academia, nas indústrias culturais, na mídia e na internet, e assim por diante (ALVAREZ, 2014, p. 16).

Reconhecendo essa pluralidade de sujeitos no campo, cabe retomar processos históricos que constituíram essa arena de luta e produção de conhecimento. Desse modo, destaco que as múltiplas formas de vivenciar sexualidades e gênero resultam das ações de "minorias" que passaram a se afirmar gerando "outras" formas de falar sobre temas que desafiam o modelo hegemônico masculino, heterossexual e branco que permanece na ciência, nas artes e nas leis.

Ao pensar sobre a importância do feminismo lésbico na composição dos "feminismos" ou do "feminismo em perspectiva de diversidade", não pude desviar de uma exposição que reflita o que Foucault nomeou de "escritas de si". Michel Foucault (1992) nos ensina no livro "O que é um autor?" que, nesse tipo de escrita, o ato de escrever é um constante ato de mostrar-se ao outro. Para ele, "os cadernos de notas, que em si mesmos constituem exercícios de escrita pessoal, podem servir de matéria-prima para textos que se enviam aos outros" (FOUCAULT, 1992, p. 145).

Neste caso, o envio aos outros que aqui recorro está no ato de comunicar-me neste ensaio para uma coletânea.

Operar por uma marca ética na escrita significa escutar e experimentar a diferença em nós, como elaboramos nossos textos. Imprimir uma marca estética reside na possibilidade de acionar processos inventivos tanto em termos do pensar quanto do expressar, no ato mesmo em que a produção dessa escrita se realiza, aprofundando as possibilidades de nos relacionarmos ética e politicamente com aquilo que estamos produzindo. Por fim, a marca política se coloca como a possibilidade que temos em nossas atividades de produção acadêmica de imprimir forças que rivalizem com aquelas que tentam manter a ilusória experiência de nós mesmos como uma verdade, negando, portanto, nossas possibilidades de diferenciação e alteridade. (MACEDO e DIMENSTEIN, 2009, p.154).

21 Alvarez (2014, p. 45) sugere que revisemos a perspectiva de análise dos movimentos sociais baseada na ideia de fluxos e refluxos. "Os campos discursivos de ação são elementos permanentes das formações políticas na modernidade tardia/descolonial".

A escrita de si envolve lembrança e esquecimento a partir do acionamento da memória que, neste texto, remonta a trajetória de vida de uma jovem pesquisadora lésbica, originária do centro-oeste brasileiro e criada em contextos interioranos, branca²², e cuja família ascendeu à classe média no período Lula²³.

É através da escrita de si que incorro as minhas memórias para retomar em qual momento de minha própria história escutei a primeira vez algo sobre feminismo e lesbianidade ou em qual momento me nomearam “sapatão” ou me atribuíram a identidade feminista. E assim reescrevo neste texto minha própria existência e resistência.

E o que é feminismo? O que é lesbianidade?

Ao refletir sobre o poder dos homens que sustenta as desigualdades de gênero, Connel (2015) elaborou o conceito de “ordem de gênero”, que articula as noções patriarcado e masculinidade. Embora reconheça a multiplicidade das feminilidades e masculinidades, a pesquisadora afirma que esse ordenamento se centra no domínio dos homens sobre as mulheres. Logo, a masculinidade hegemônica subalterniza as outras masculinidades e feminilidades, o que representa o *roll* da hierarquia de gênero. A ordem de gênero estaria então assentada em três aspectos: I - o trabalho, especificamente relacionado à divisão sexual do trabalho; II - o poder, cuja interação se dá a partir da autoridade e da violência; III - a *cathexis*, que se correlaciona às relações íntimas e emocionais.

[...] trato essa questão como “ordem de gênero” de uma dada sociedade, entendida como tendo múltiplas dimensões, incluindo poder, produção e catexia (CONNEL, 1987). Esta é uma forma de nomear a organização em larga escala das relações de gênero, nas quais a educação dos filhos, o discurso, a violência, as instituições, as emoções e a economia estão interligados (CONNELL, 2014, p. 21).

Nesse sentido, fazendo uso dessa “escrita de si”, recupero que ainda criança me vi questionar a ordem de gênero (CONNELL, 2015) a partir de uma preferência coletiva familiar, o futebol. Meu avô, meu pai e meus tios paternos eram aficionados por esportes, especialmente o futebol; por consequência adquiri o fascínio por esse esporte. Desde os dois anos eu já “batia uma bolinha”, que no meu caso era uma bola cor-de-rosa, e era orgulho do meu avô que, ao mesmo tempo, também buscava me incentivar a praticar basquete, e a me inspirar na jogadora Hortência, um ícone do basquete feminino nacional.

E apesar de ser um grupo familiar que valorizava o futebol, na medida em que eu crescia a paixão por esse esporte ia sendo questionada socialmente como algo legítimo ou não para uma menina, para uma mulher. Em vários momentos fui convidada a refletir se não havia em mim algum desejo por praticar dança, ballet ou alguma atividade considerada

22 Ainda que assumo as origens afro-indígenas que compõem minha ascendência, escondida e negligenciada da nossa memória familiar, é inegável que a leitura e representação social da cor de pele que possuo – branca - me distancia de vivenciar o racismo que as pessoas negras sofrem no Brasil e me coloca em condição privilegiada no âmbito das hierarquias raciais que constituem nossa formação social, econômica, política e cultural.

23 Saliento que, conforme Singer (2012), é possível verificar no contexto dos primeiros anos de presidência de Lula no Brasil a opção por uma política neodesenvolvimentista que favoreceu o crescimento econômico das classes C e D, ocasionando a ascensão de determinados setores da classe trabalhadora ao que se tem convencionado nomear de classe média.

socialmente feminina. Nos momentos em que minha resposta era de recusa ao convite, pairava uma atmosfera de medo ou vigilância de gênero, nos mesmos termos em que Borrillo (2001) define a homofobia. Nesse caso, a homofobia é uma postura de aversão, repúdio, hostilidade e agressão às homossexualidades, que funciona como uma vigilante das fronteiras sexuais entre a heterossexualidade e a homossexualidade, produz o “controle de gênero” (masculino/feminino) e contribui para que o desejo sexual heterossexualizado atue como dispositivo de reprodução social (BORRILLO, 2001).

Butler (2005) afirma que o “imperativo heterossexual” controla qualquer variação ou desvio que conduza o sujeito à margem, sendo perseguido pelo perigo que significa à ordem social. Isso é fruto da imperiosa e rígida norma da “matriz heterossexual”, que trabalha compulsoriamente pelo estabelecimento da heterossexualidade. A heteronormatividade é efeito da proibição da homossexualidade, bem como da dominação do masculino e da homofobia.

Em alguns anos, as frases que me foram ditas passaram a asseverar cada vez mais a vigilância de gênero, de modo que cheguei a concluir que “se não posso jogar futebol porque sou mulher, então não quero ser mulher”. Os limites de gênero circundam em ações que também perpassam ao incentivo deliberado ao ódio e aversão ao feminino, que encontramos na compreensão do termo “misoginia”. A recusa da ordem de gênero provoca socialmente a constante vigília ao desejo, ou seja, à orientação sexual e à expressão da identidade de gênero dos sujeitos.

Com a adolescência vieram as reiteradas simbologias e discursos sobre o namoro heterossexual e, por conseguinte, o casamento, que, além de envolver a dimensão da conjugalidade, também exigia uma série de aprendizados de gênero que iam desde a roupa a usar para ser desejada pelos garotos para o casamento (e não para relação casual), até a cozinha ideal para uma futura mãe. Esse caminho “casamento-cozinha-filhos” me parecia pouco interessante e bastante desprezível, já que desejava construir uma carreira profissional e parecia muito decida a “não casar com um homem”. Minha insubmissão continha maior relação com a rejeição à heterossexualidade e às desigualdades apresentadas na heteroconjugalidade.

Quando a vontade do exercício da sexualidade me acometeu, eu já havia experimentado beijar garotos, mas foi com uma garota que entendi que o desejo sexual existia. Em um primeiro momento, acreditava que apenas eu em toda minha pequena cidade do interior do Mato Grosso possuía esse desejo, até tê-lo correspondido por uma garota. Acreditei que sentiria aquilo apenas por “aquela” garota, mas o tempo mostrou que eu poderia desejar muitas outras mulheres em minha vida. A dissidência sexual se instaurou em meu corpo e em minha vida como quem experimenta a “dor e a delícia de ser quem se é”, como diria o poeta Caetano Veloso.

E assim me nomearam “sapatão”

A ideia de que talvez eu fosse a única “sapatão” da cidade me ocupou por pouco tempo, até retomar em minhas memórias a história de uma jovem que era filha de uma pequena empresária da cidade. A história remete à notícia que vi minha avó dar a minha mãe quando eu tinha por volta de oito anos. Minha avó contava atônita e entristecida o “desgosto” da mãe da jovem ao descobrir que a filha era “sapatão”. Lembro-me bem da palavra, porque perguntei

o que era para minha mãe e ela respondeu algo que certamente não tinha relação com o fato de a jovem se relacionar com mulheres.

Eu sem dúvida tinha comigo uma concepção do que seria “sapatão”, como gostava de carnaval desde muito cedo soube que “o sapatão está na moda” e que envolvia uma mulher que “de dia [era] Maria e de noite [era] João”. Assim, orientação sexual e expressão de identidade de gênero vão se confundindo conceitualmente em minha infância, mas se esclarecendo do ponto de vista da vigilância das fronteiras sexuais e de gênero.

Desse modo, recuperando essa memória, evidenciava-se para mim que eu não era nem a primeira e nem a última “sapatão” da cidade, mas certamente também me lembrava que dizer sobre meu desejo seria assinar uma “confissão” (FOUCAULT, 1993) contra mim mesma ao decepcionar as expectativas da minha família. O segredo, ou seja, o armário passa então a ser a melhor estratégia de existência às pessoas que vivenciam uma sexualidade ao avesso da norma. Sedgwick (2007) reitera que a política do armário tergiversa toda construção social da homossexualidade, bem como na subjetividade de quem vivencia essa orientação sexual. O medo da descoberta do “segredo” só se desfaz a partir da “confissão” que incorre no ato de “sair do armário” e publicizar a identidade homossexual. Essa confissão pode se dar em níveis distintos para cada sujeito ou nunca se dar em nenhum nível, especialmente em contextos ostensivos do poder disciplinador (FOUCAULT, 1993), o medo da punição social atua reforçando a centralidade da política do armário.

Todavia, quando os corpos escapam aos limites discursivos de gênero (BUTLER, 2005), a confissão pode se dar em níveis pouco explícitos ao próprio sujeito disciplinado (FOUCAULT, 1993). Na escola, é possível lembrar de cenas em que ao expressar-se gestualmente em dissonância às normas de gênero, o sujeito é convocado a explicar seu “jeito de veadinho” ou “jeito de sapatão” apenas pelas escolhas na educação física ou na sua opção em brincar ou conviver/socializar preferencialmente com o sexo oposto, por exemplo. Desse modo, confessar-se passa a ser um imperativo para margens mínimas de existência.

Lembro-me de ter sido convocada para uma reunião pela diretora da escola em que frequentei o ensino médio em que ela me questionou se eu era homossexual, e que, caso eu fosse, chamaria meus pais para uma conversa. Naquele período eu sequer havia beijado alguém, mas meu corpo, ao escapar das normas, convocava a direção da escola a agir na vigilância das fronteiras sexuais.

Foi no final do ensino médio, quando já havia iniciado o exercício da minha sexualidade, que ouvi pela primeira vez a palavra “lésbica”. O termo foi muito evidenciado no período em que Cássia Eller faleceu e iniciou uma disputa jurídica entre o pai e a cônjuge dela para a guarda judicial de seu filho. O termo “lésbica” passa a ser reiterado na mídia com frequência, geralmente acompanhado da palavra “relacionamento”, quando se refere ao “caso Cássia Eller”. Nesse mesmo período, a Rede Globo televisa uma das primeiras novelas em que um casal de lésbicas é jovem e não tem seu final antecipado pela morte de uma das personagens (BORGES, 2007).

Assim iniciei a construção de uma existência e resistência lésbica, que com a entrada na universidade e na vida adulta ganhou contornos de re-existência, um ato constante de reconstrução subjetiva fortalecido pela apropriação do feminismo enquanto elemento teórico e político.

A universidade como “fuga” geográfica e alternativa às vivências lésbicas

Entrei na universidade em 2002, mesmo período em que Lula foi eleito para seu primeiro mandato presidencial. A conjuntura inaugurada por Lula na educação superior é de ampliação e popularização a partir do Reuni (inaugurando uma política de interiorização das universidades federais). Assim como dos programas de cotas, que se fortalecem especialmente com o racismo consolidando seu lugar na agenda pública no país com a criação da Secretaria de Políticas Públicas para Igualdade Racial (SEPPIR) e aprovação posterior ao Estatuto da Igualdade Racial.

A forte relação dos movimentos sociais com o PT impulsionou a entrada de ativistas nos espaços de poder da gestão pública federal. Certamente é possível correlacionar esse fator com a criação das políticas públicas para a população LGBT no país com o Programa Brasil sem Homofobia. Os anos 2000 também são marcados pela criação de espaços universitários de ativismo LGBT e fortalecimento de núcleos de pesquisa sobre gênero e diversidade sexual. Minha história se confunde com a história das políticas públicas LGBT no Brasil, minha iniciação na pesquisa e na militância advém de experiências e espaços que de certa forma foram criados ou consolidados a partir dessas políticas públicas.

Observar que o feminismo era um campo de conhecimento na universidade me causou estranhamento inicial e abriu a alternativa mais profunda para minha vida acadêmica. O estranhamento veio porque, ainda no final do ensino fundamental, ao ouvir pela primeira vez sobre feminismo, a correlação que me foi feita era de que seria algo muito subversivo. Ao falar sobre o fim do casamento entre Tarsila do Amaral e Oswald de Andrade, artistas expoentes da Semana de Arte Moderna, minha mãe (que foi minha professora de Literatura Brasileira naquele ano), evidenciou a figura de Patrícia Galvão – a Pagu –, como alguém que, além de ter sido pivô do fim do relacionamento do casal de artistas, teria sido uma comunista feminista. No tom que minha mãe deu à história, certamente Pagu não era uma “boa mulher” e minha mãe não achava isso uma qualidade. Assim, minha primeira referência feminista foi negativa e só na universidade descobri a importância de Pagu para o feminismo brasileiro.

Sair do interior de Mato Grosso e residir na capital do estado para estudar, foi uma espécie de “fuga” geográfica que oportunizou reconstruir minha existência lésbica a partir do feminismo. Minhas primeiras leituras na graduação foram de feministas do campo marxista, haja vista que o curso de Serviço Social possui em sua formação sócio-histórica o direcionamento do método dialético crítico. Heleieth Saffiotti, Alexandra Colantoni, Rosa de Luxemburgo, Rosie Marie Muraro e Moema Viezzer marcaram minha inserção no campo feminista. Todavia me interessava pensar e discutir as questões que envolviam a sexualidade, especialmente as lesbianidades, o que me impulsionou a buscar na iniciação científica em Educação as leituras de Freud e muito posteriormente de Foucault.

Nesse período, o acesso à internet e à gama de bancos de dados virtuais era algo distante da realidade de uma universidade “periférica”. Além disso, os livros das bibliotecas eram pouco atualizados sobre o debate da homossexualidade, assim como o mercado editorial de gênero era bastante restrito. Somente com a participação em um evento acadêmico de porte nacional tive acesso às leituras sociológicas sobre gênero e sexualidade, bem como ao campo dos estudos feministas engajados com gênero numa perspectiva correlacionada à sexualidade (RUBIN,1993). Os Estudos Queer, por exemplo, só se tornaram acessíveis para mim após minha

inserção na militância universitária LGBT, já no final da graduação em 2006. A militância de diversidade sexual universitária foi fortemente articulada através dos encontros universitários de diversidade sexual (ENUDS), que contribuíram para a disseminação dos Estudos Gays e Lésbicas e Estudos Queer entre jovens estudantes universitárias/os no início e entre meados dos anos 2000 (FACCHINI e SIMÕES, 2009).

A produção de conhecimento e o ativismo feminista e lésbico me proporcionaram repertório para autoconhecimento e instrumentos para uma estratégia de resistência acadêmica e pessoal.

A produção de conhecimento feminista como autoconhecimento e resistência

A primeira pesquisa que desenvolvi na iniciação científica vinculada ao Grupo de Pesquisas Educação, Jovens e Democracia, integrante do Programa de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Mato Grosso, buscava compreender o significado político-pedagógico do ato de assumir-se lésbica na universidade. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes das áreas de ciências humanas e sociais aplicadas em 2003 e 2004, e das áreas de ciências exatas e da terra entre 2004 e 2005. Como resultado, identificou-se que o impacto da assunção da orientação sexual envolvia maiores dificuldades nos cursos de exatas e da terra, devido à presença majoritária de homens enquanto colegas e professores. Já nas humanidades foi possível verificar a existência de discussões sobre direitos humanos no conteúdo curricular, ainda que de forma pontual e incipiente, o que nas falas das entrevistadas apontava para a garantia de alguma circulação menos violenta nos prédios desses cursos. As jovens destacavam dificuldades com as famílias e a importância dos movimentos sociais para a decisão de “sair do armário”.

O questionamento dos modelos de normalidade sexual e de gênero permitiu compreender a lógica normativa que foi determinante nos modelos convencionados socialmente, isto é, os que promoveram a hierarquização de comportamentos sexuais e de gênero. E a partir do surgimento dos movimentos identitários percebe-se a busca pela superação dessa ordem. Essa emergência colocou em debate questões referentes aos discursos sobre sexo e sobre um poder que provém de todas as partes (FOUCAULT, 1993).

Nesse percurso, a relevância da relação academia e militância enquanto instrumento para transformação social foi uma constatação contundente nos temas envolvendo gênero e sexualidade. Constituir-me como pesquisadora foi o processo inicial para o fortalecimento de minha identidade militante, que se constituiu subsequentemente a minha inserção nos trabalhos de campo da pesquisa citada anteriormente.

Esse momento em que as múltiplas identidades políticas são interpeladas ocasiona o que Mello, Fernandes e Grossi (2013), analisando processos pessoais semelhantes, denominaram como “intensos deslocamentos etnográficos”, e que considero um dos maiores desafios do feminismo: apresentar uma analítica crítica, comprometida teoricamente e engajada politicamente a partir de um saber que é situado numa experiência militante articulada em uma sistematização da prática política. Esse é um dos grandes desafios para o feminismo atual, o que envolve engajamento, mas também um intenso trabalho de preservação da memória dos processos relacionados às lutas sociais no campo de gênero, raça e sexualidade.

Os estudos que desenvolvi na pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu* envolveram a dimensão das políticas públicas em seu processo de formulação, execução e monitoramento, aspecto este que envolve as disputas e tensões na relação Estado e sociedade civil. A segurança pública, a previdência social e a política de direitos humanos foram as áreas que me dediquei a investigar. O aprofundamento das leituras feministas de Butler, Spivak, Connell, Curiel, Wittig, Rich, Hooks e Lorde foram fundamentais para o delineamento do projeto acadêmico e militante ao qual estou engajada.

É a partir do desafio da sistematização de minha prática política, desde 2009, quando ingressei na UFT, é que temos nos dedicado junto ao Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos na realização de cursos de extensão para profissionais das políticas públicas, assessoria em gênero e diversidade para movimentos sociais e órgãos do poder público, desenvolvimento de pesquisas de mapeamento da violência e violação de direitos e projetos culturais envolvendo a preservação do patrimônio imaterial da população LGBT. Nosso trabalho envolve o compromisso com o enfrentamento ao sexismo, à homofobia e ao racismo junto às novas gerações de pesquisadores/as e profissionais da educação e das políticas públicas setoriais. O respeito à diversidade e a defesa intransigente dos direitos humanos é intrínseco à formação educacional pública, laica, de qualidade e socialmente referenciada.

Recentemente, em maio de 2018, passei a compor o quadro docente da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mesma instituição em que me graduei e iniciei o gosto pela pesquisa feminista. Retornar dez anos após, me faz perceber o quanto as universidades públicas se modificaram no que se refere ao corpo docente. As ações afirmativas iniciaram um processo importante de democratização do ensino superior, todavia os cortes estabelecidos pela limitação dos gastos públicos na gestão Temer também nos alertam acerca dessa reação da elite brasileira às mudanças progressivas iniciadas nos anos 2000 como produto de lutas históricas dos movimentos sociais. Ainda assim, as gradativas mudanças enfrentam hoje o limiar do retrocesso das questões mal-resolvidas da política conciliatória (ROLNIK, 2013) do lulismo – como se viu nas jornadas de junho e nas eleições presidenciais de 2018, quando a representatividade tal como se apresenta no contexto nacional está em crise e em xeque, proporcionando a emergência do ódio à democracia e do fascismo.

A conjuntura atual reforça a necessidade de termos na educação popular e nas metodologias feministas o caminho de esperança para derrotar o fascismo e construir espaços que transformem e promovam a liberdade enquanto prática.

No desejo de que todos/as nós abramos as nossas mentes e corações para pensar e repensar, criando novas visões, eu celebro uma educação que possibilite transgressões – um movimento contra e além das fronteiras. É esse movimento que faz da educação uma prática de liberdade (HOOKS, 2013, p. 192).

Portanto, é acreditando na potência de transformação social que a universidade possui que assumi esse compromisso e através da política feminista busco ensinar-aprender na relação com as/os discentes que tenho encontrado em minha trajetória. A relação entre militância e academia pode ser a maior ferramenta para enfrentar os atuais desafios de uma conjuntura de barbárie. O feminismo, através da busca pela democracia sexual, pela igualdade racial e pela equidade de gênero, é elemento essencial na construção de uma sociabilidade mais justa e plural. Uma pedagogia engajada, uma sala de aula feminista, uma ciência situada e uma pesquisadora encarnada se revelam aqui, numa escrita de si, cuja potência está no desejo de uma educação libertadora e, por consequência, um modo de vida anticapitalista.

Referências

- ALVAREZ, Sonia E. **Para além da sociedade civil**: reflexões sobre o campo feminista. In: **Cadernos Pagu**. Campinas, nº 43, p. 13-56, dez./2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332014000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1/3/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-8333201400430013>.
- BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.
- BORGES, Lenise S. Lesbianidade na TV: visibilidade e “apagamento” nas telenovelas brasileiras. In: GROSSI, Miriam; MELLO, Luiz; UZIEL, Anna Paula. **Conjugualidades, parentalidades e identidade lésbicas, gays e travestis**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia**. Barcelona: Edicions Belaterra, 2001.
- BUTLER, Judith. **Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursives Del “sexo”**. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero, uma perspectiva global: compreendendo o gênero – da esfera pessoa a política – no mundo contemporâneo**. São Paulo: nVersos, 2015.
- FACCHINI, Regina; SIMÕES, Júlio. **Na trilha do arco-íris – Do movimento homossexual ao LGBT**. São Paulo: Perseu Abramo, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade – A vontade de saber**. São Paulo: Editora Graal, 1993. v. I.
- FOUCAULT, Michel. A escrita de si. In: _____. **O que é um autor?** Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Vega. 1992. p. 129-160.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MACEDO, João Paulo; DIMENSTEIN, Magda. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Mental**, Barbacena, v. 7, n. 12, p. 153-166, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272009000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 jun. 2017.
- MELLO, Anahí; FERNANDES, Felipe; GROSSI, Miriam. “Entre pesquisar e militar; engajamento político e construção da teoria feminista no Brasil”. *Revista Artémis*, Volume XV nº 1; jan-jul, 2013. pp.10-29. Disponível em: <http://nigs.ufsc.br/files/2012/01/EntrePesquisar-e-Militar_Mello-Fernandes-Grossi.pdf>. Acesso em: 20/11/2013.
- RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. Trad. Lucy Moreira César. Campinas: Papyrus, 1991.
- ROLNIK, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In **Cidades rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil/ Eminia Maricato [et. al.] – 1 Ed. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

**Escritos de si, vivências, histórias e saberes:
a produção do mestrado profissional em Educação da UFT**

RUBIN, Gayle. Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad||. In: VANCE, Carole (Org.). **Placer y peligro**: explorando la sexualidad femenina. Madrid: Revolución Madrid, 1989.

_____. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a —economia política|| do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. Cadernos Pagu (28), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu/UNICAMP, 2007

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2010 (1988)

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

9. Softwares educacionais: mediadores de aprendizado no ensino médio

José Luis dos Santos Sousa
Marluce Zacariotti

A implantação de programas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas tem sido estudada nos últimos anos de maneira sistemática, uma vez que a área da Educação busca compreender como as TIC têm sido utilizadas e como têm influenciado no processo de ensino-aprendizagem.

Aprender através de softwares educacionais vai além da usabilidade. É necessário que ocorra a interação do aluno com as ferramentas de modo dialógico; é preciso manipular, experimentar os recursos e, principalmente, pensar as TIC no ambiente escolar como nova metodologia baseada na ação comunicativa – ou ato comunicativo, como nos dizia Freire (1973) – e tecnológica.

Dessa maneira, percebe-se que, para que ocorra a construção do conhecimento, o aluno deve aprimorar suas estratégias diante do uso dos recursos, focando o desenvolvimento da lógica de certos conteúdos, principalmente se forem temáticos e atrativos a eles (PAULA *et al.*, 2014).

A questão mais importante que se deve ter em mente quando se pretende utilizar um software na sala de aula ou para promover qualquer processo de aprendizagem é que este é a ferramenta e não o objetivo do que se pretende ensinar. Utilizar um software não é sinônimo de se dar uma boa aula ou de garantir o aprendizado (AVELINO, 2003).

Tendo esses elementos como pressupostos, o objetivo do presente trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada por nós sobre o uso de softwares educacionais livres, que podem ser utilizados em cada uma das três séries do ensino médio, que buscou levantar as vantagens e desvantagens, as possibilidades de melhoria das aulas em termos de uma aprendizagem significativa. Enfim, buscou entender essa nova forma de ensinar na era digital.

Os softwares educacionais analisados são fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC) com o intuito de serem utilizados no ensino de biologia. Nesse sentido, foram selecionados os seguintes softwares: *Células virtuais* (que pode ser abordado na primeira série do Ensino Médio); *Ciclo de vida dos vegetais* (o qual pode ser utilizado com os alunos da segunda série do ensino médio); *DNA: transcrição* (que corresponde a um dos assuntos comumente trabalhados na terceira série do ensino médio).

Para realização da pesquisa foi feita uma análise dos softwares no período de abril a maio de 2017, com observação e experimentação dos mesmos.

Procedimentos metodológicos

Para realização da pesquisa, foi feita uma revisão bibliográfica abordando os seguintes temas: tecnologia, ensino de Ciências, software. Buscamos referências nos trabalhos de Lucena (1998), Moraes (2003), Paula *et al* (2014) entre outros. Primeiramente o estudo se deu nos documentos oficiais, como as diretrizes curriculares para educação básica, site do MEC e outros para ter uma ideia do que a legislação fala acerca do assunto. Logo em seguida buscou conhecer as ideias e conceitos de autores de renome na área de análise de software, relação tecnologia e educação e no ensino de ciências para que daí em diante fossem traçados os caminhos que seriam percorridos no trabalho.

Através da pesquisa bibliográfica pôde-se perceber o que se tinha acerca do estudo em questão. Com isso ocorreu a seleção dos três softwares livres que foram: *Células virtuais*; *Ciclo de vida dos vegetais*; *DNA: transcrição*. Após a seleção realizou-se a análise dos softwares com a experimentação deles pelos próprios pesquisadores.

Análise de Softwares educacionais livres para o ensino de biologia

Como em diversas áreas do conhecimento o estudo da Biologia requer, em muitas situações, grande nível de abstração para se entender os processos envolvidos. Quer para simular desequilíbrios ambientais em ecossistemas ou visualizar a conformação e ligação de proteínas ou organelas celulares em interfaces gráficas, ou ainda simular reações bioquímicas e experimentos fisiológicos, as potencialidades gráficas, de interação e de simulação do computador fazem com que os temas das aulas se tornem claros e facilitam o acesso do aluno à informação (AVELINO, 2003).

Nesse contexto, as metodologias adotadas para avaliação de software devem levar em consideração o paradigma educacional que permeia o software a ser avaliado, sob pena de não atender a produção e a utilização de muitos aplicativos, os quais podem não estar em conformidade com os requisitos do paradigma pedagógico adotado (ALVES *et al.*, 2005). Essa foi uma preocupação da pesquisa, pois se procurou entender o programa dentro da dimensão pedagógica específica.

Segundo a Fundação Software Livre (*FREE SOFTWARE FOUNDATION*, 2000), softwares livres são todos os programas ou aplicações informáticas distribuídos com uma licença que respeite as liberdades de execução dos programas, estudo de seu funcionamento, disponibilização de seus códigos-fonte, possibilidade de efetuar melhorias, bem como a distribuição de cópias e versões modificadas.

Lucena (1998) relata que, para a utilização de softwares em atividades pedagógicas, é necessário levar em consideração seus aspectos técnicos e pedagógicos a fim de avaliar suas qualidades para o ensino. Já Oliveira (2001) destaca que a avaliação de um software educativo pode ser realizada de duas formas: a objetiva e a formativa. A primeira representa uma avaliação mais criteriosa, na qual uma equipe multidisciplinar é encarregada de avaliar os aspectos presentes no desenvolvimento do software. A segunda se caracteriza pela avaliação do usuário, ou seja, o próprio aluno, ao utilizar o software, e o professor, ao avaliar a interação dessa prática.

O Ministério da Educação (MEC, 2015) fornece subsídios para auxiliar o professor em sala de aula com o ensino de biologia. No total, no site do MEC, existem 10.289 objetos educacionais que podem ser baixados e utilizados pelo professor. Dentre estes, 1.599 são relacionados à disciplina de biologia, contudo, apenas 26 podem ser considerados softwares educacionais.

Dentre esses 26 softwares foram selecionados três para análise, cada um relacionado a algum conteúdo usualmente abordado em cada uma das séries do ensino médio. Para contemplar o conteúdo referente à primeira série do ensino médio, foi selecionado o software *Células virtuais*; no que diz respeito à segunda série, foi escolhido o software *Ciclo de vida dos vegetais*; e, por fim, relacionado a assunto abordado na terceira série desse nível de ensino, foi analisado o software *DNA: transcrição*.

Software *Células virtuais*

O primeiro problema encontrado para o uso dos softwares oferecidos pelo MEC é a dificuldade de instalação deles, uma vez que são poucas as informações fornecidas e eles não se adequam a todos os computadores, e tampouco a todos os sistemas operacionais.

Sabe-se da dificuldade que se tem em instalar um software, é preciso que haja um manual bem explicativo.

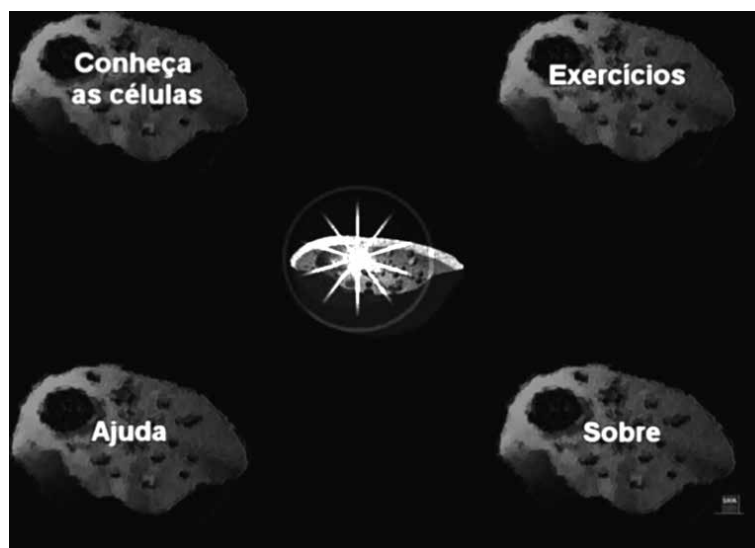
Para tanto, é necessário que o acesso seja mais fácil a fim de que o professor possa utilizá-lo da forma mais simples possível, uma vez que parte considerável dos professores não é formada por profissionais que detenham conhecimentos mais aprofundados sobre informática, e isso acaba por influenciar negativamente sobre o seu uso.

Células virtuais é um software educacional livre desenvolvido pelo Centro de Biotecnologia Biomolecular Estrutural (CBME) da Universidade de São Paulo (USP) pelos autores Ramos Oscar, Luciano Douglas Abel, Hiroshi Sebin Sampaio, Leila Beltramini e Ana Paula Araújo.

O Ministério da Educação (MEC) fornece as informações pertinentes ao software para que as pessoas possam entender como proceder diante de sua instalação e manuseio em sala de aula.

'*Células Virtuais*' é um *software* educacional que objetiva o complemento do ensino de biologia celular através de esquemas ligados à textos, imagens, sons e vídeos. O programa é todo baseado em ligações, possibilitando ao aluno desenvolver sua utilização de forma não linear (preestabelecida). Essas ligações podem conduzir a textos e imagens. Geralmente os componentes que possuem ligações são facilmente identificados por se apresentarem de alguma forma destacadas (através da cor, sensibilidade ao passar do mouse, forma de botões, figuras sugestivas, etc). '*Células Virtuais*' necessita de um computador com CD-ROM, Kit Multimídia e um navegador compatível com o Microsoft Internet Explorer[®] ou com o Netscape Communicator[®] (como o Mozilla Firefox[®]), com suporte a Javascript Ativado e plugin QuickTime ou RealPlayer (RealOne) (MEC, 2015).

Figura 1. Tela de apresentação: Células Virtuais



Fonte: Disponível em: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/5544>.

O software aborda questões cruciais para o entendimento dos conteúdos a respeito das células, trazendo suas estruturas, bem como as funções de cada organela citoplasmática. Após a visualização e execução das animações, é possível realizar exercícios com perguntas acerca da temática. Ao longo da utilização, caso surja alguma dúvida, o usuário pode clicar no ícone ajuda para obter esclarecimentos sobre o software.

Esse software traz uma abordagem cognitivista, além de trabalhar a interdisciplinaridade buscando a interligação do conhecimento de diversas áreas (MORAES, 2003).

Um dos principais problemas encontrados para o software em questão foi em relação à instalação. Para que esta ocorra, é necessário que um técnico em informática esteja disponível para implantá-lo no computador, já que a dificuldade de instalação é muito grande.

Considera-se isso um ponto negativo para o objeto avaliado, já que tem a função de facilitar o ensino de biologia e os professores podem encontrar sérias dificuldades com relação ao acesso e/ou para instalar o programa.

Para a instalação, é necessário baixar um *plugin* no computador; após o *plugin* instalado, o programa é instalado e percebe-se que o material não segue uma ordem preestabelecida, já que o objetivo principal é fazer com que os alunos não possuam uma visão linear, ou seja, não se limitem à única sequência de acontecimentos. Com base nisso, o programa mostra várias imagens sob as quais o aluno pode passar o mouse e visualizar uma por uma e verificar uma dimensão 2D das organelas.

Quadro 1. Pontos positivos e negativos do software "Células virtuais"

Pontos positivos	Pontos negativos	Sugestões
<ul style="list-style-type: none">• Interação relevante• Ambientação boa• Imagens bem ilustrativas	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade de instalação	<ul style="list-style-type: none">• Compactar o software para a versão 64 bits do Windows .

Fonte: Elaborado pelos autores

Software *Ciclo de vida em vegetais*

Software educacional livre desenvolvido pela Biblioteca Digital de Ciências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), tem como autores Júlia Sfair, Daniela Kiyoko Yokaichiya, Gabriel Gerber Hornink e Eduardo Galembeck.

Em relação ao software a ser utilizado na segunda série do ensino médio, o MEC fornece as premissas a seguir.

Esse *software* apresenta textos e esquemas ilustrativos dos três tipos de ciclos de vida: haplobionte haplonte, haplobionte diplonte e diplobionte. Além da explicação de cada ciclo, traz imagens que permitem ao aluno fazer as comparações entre eles. Oferece também exercícios e atividades, apresentando também curiosidade. Tem o objetivo de explicar com textos e imagens os ciclos de vida, comparando-os entre si. Para visualizar este recurso é necessário a execução do Flash Player, disponível junto com o arquivo do download, ou deve ter instalado em seu computador o Internet Explorer com o plugin do flash desenvolvido pela Adobe que é encontrado no site <http://get.adobe.com/br/shockwave/>, neste caso abra o arquivo com a internet Explorer (MEC, 2015).

A experimentação desse software mostrou que ele precisa melhor interatividade para ser mais aceito e conseqüentemente mais utilizado no ensino.

Figura 2. Tela de apresentação: Ciclo de Vida dos Vegetais



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/5394>.

O software em análise apresenta os ciclos de vida dos vegetais, que são três:

1. Ciclo haplobionte haplonte ou meiose zigótica;
2. Ciclo haplobionte diplonte ou meiose gamética;
3. Ciclo diplobionte ou meiose esporica.

Escritos de si, vivências, histórias e saberes: a produção do mestrado profissional em Educação da UFT

Em um primeiro momento, o software fornece a opção de analisar cada ciclo minuciosamente, detalhe por detalhe. Logo em seguida, o usuário tem a opção de clicar em um ícone e fazer uma comparação entre os três ciclos. O software pode continuar a ser usado para fazer exercícios e atividades práticas. No ícone “Curiosidade”, é possível obter informações importantes acerca dos conteúdos biológicos relacionados ao conteúdo.

A qualidade do software é relevante e apresenta ajuda on-line e off-line, uma vez que operam com e reconhecem diferentes tipos de arquivos (de sons, imagens, textos...) (LUCENA, 1998).

Quadro 2. Pontos positivos e negativos do software “Ciclo de vida dos vegetais”

Pontos positivos	Pontos negativos	Sugestões
<ul style="list-style-type: none">• Grande poder de motivação• Indução à curiosidade• Conteúdo claro e objetivo	<ul style="list-style-type: none">• As letras dos títulos ficam em alguns momentos cobrindo as imagens.	<ul style="list-style-type: none">• A opção resposta só é acionada após o usuário responder.

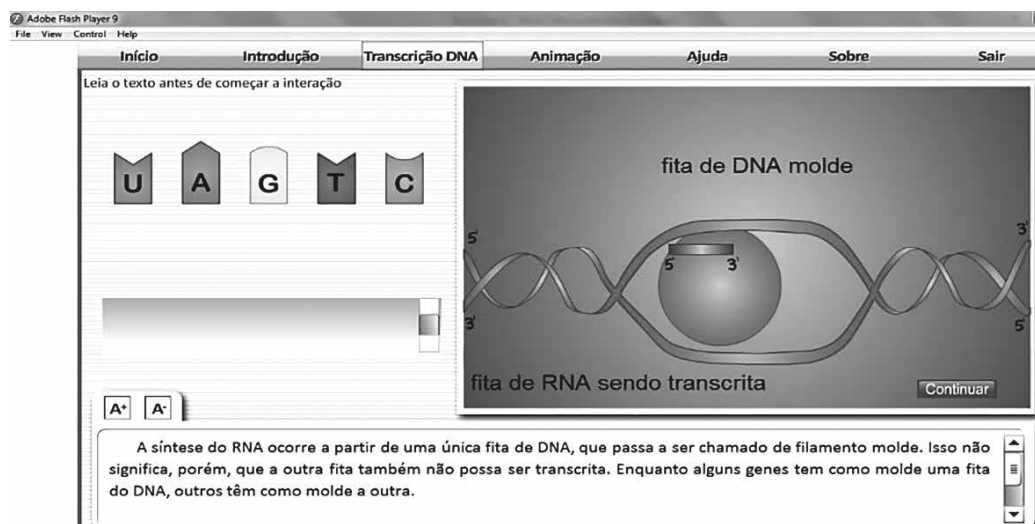
Fonte: Elaborado pelos autores

Softwares DNA: Transcrição

Esse objeto educacional apresenta uma introdução com algumas características do DNA, definição e estrutura de nucleotídeos; uma animação referente ao processo de replicação que só poderá ser vista se o aluno conseguir completá-lo, além de instruções de uso. Tem o objetivo de mostrar de forma interativa como ocorre o processo de replicação do DNA (MEC, 2015).

Esse software educacional livre foi desenvolvido por Lígia Souza, Daniella Priscila de Lima, André Constantino da Silva, André Resende, Carlos Eduardo Santoro; Rodrigues, Érica Rodrigues, Heloisa Viera Rocha e Eduardo Galembeck. O projeto de desenvolvimento está vinculado à Biblioteca Digital de Ciências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Figura 3. Tela de apresentação: DNA Transcrição



Fonte: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/20603>.

O software *DNA: transcrição* inicia com os ícones “Ajuda” e “Guia do Professor” para tirar as dúvidas. Ao clicar em iniciar programa, aparece a parte introdutória com informações acerca do tema abordado, tendo vários outros links com animações relacionados à transcrição do DNA.

Quadro 3. Pontos positivos e negativos do “Transcrição DNA”

Pontos positivos	Pontos negativos	Sugestões
<ul style="list-style-type: none">• Clareza na exposição das regras• Maior interatividade• Identificação dos erros, de maneira imediata	<ul style="list-style-type: none">• Ausência de atividades ao final das animações	<ul style="list-style-type: none">• Inserir um ícone: “ATIVIDADES”.

Fonte: Elaborado pelos autores

Cabe ressaltar que todos os softwares educacionais analisados são livres e, com um pouco de paciência e iniciativa em reconhecer suas possibilidades, é possível usufruir de todas suas vantagens. Ao longo da análise desses objetos digitais, teve-se a oportunidade de perceber o quanto podem facilitar a aprendizagem dos estudantes do ensino médio.

No primeiro momento, houve dificuldade em usar tais recursos, mas ao persistir, foi possível ver que não era tão difícil, todos os softwares têm um manual destinado ao professor. Cabe enfatizar que esses recursos estão disponíveis no Linux Educacional, que é o programa disponibilizado pelo governo nos computadores das escolas públicas, logo, basta clicar no link que abre todos os recursos disponibilizados para se ter acesso ao Banco Internacional de Objetos Educacionais.

Esse software é bem explicativo, como diz Lucena (1998), a utilização dele proporciona o feedback imediato, auxiliando na compreensão do erro, além disso, tem potencial desafiador para o levantamento de hipóteses, reflexão e troca.

Para concluir, ao analisar os três softwares educacionais para o ensino de biologia, buscou-se demonstrar algumas de suas vantagens e limitações, diagnosticando possíveis metodologias de ensino que possam ser incorporadas aos métodos tradicionais e, conseqüentemente, que possam se adequar a novas perspectivas de ensinar e de aprender. A educação, na contemporaneidade, exige reinvenções de métodos, de técnicas e novas aproximações com os alunos, que, cada vez mais, estão altamente ligados à cultura digital.

Apesar de terem sido encontradas certas dificuldades de instalação e de uso de algumas ferramentas dos softwares, é possível elencar uma série de características relevantes, as quais reforçam o seu amplo potencial de uso nas aulas de biologia, tendo em vista o aprimoramento na abordagem dos conteúdos trabalhados no ensino médio. Dentre esses fatores podem ser citados: facilidade de interação; ambientação adequada para as pretensões dos objetos educacionais; imagens coerentes aos conteúdos; conteúdo e regras de uso expostos de forma clara e objetiva; incentivo à curiosidade e maior possibilidade de participação dos alunos.

Como não houve a aplicação dos softwares em escolas, pretende-se em outro momento aplica-los e ver a contribuição deles para o processo de ensino e aprendizagem na prática. Esse trabalho faz parte de outra pesquisa em andamento, que esperamos poder divulgar em breve.

Referências

ALVES, J. C.; SAMPAIO, L. C.; CARVALHO, M. D. C. M.; ALDEIA, S. F. G.; GUELPELO, A. C. P.; GUELPELI, M. V. Metodologia para avaliação de *software* de autoria como uma ferramenta computacional para auxílio no desenvolvimento de conteúdos didático-pedagógicos. 2005. Disponível em: <<http://nlx.di.fc.ul.pt/~guelpeli/Arquivos/Artigo16.pdf>> Acesso em: 12/09/2015.

AVELINO, M. F. O uso de *softwares* no ensino de biologia. Seminários Avançados I – Multimídia. 2003. Disponível em: <http://www.iar.unicamp.br/disciplinas/am625_2003/Marcio_Avelino_artigo.html> Acesso em: 10/09/2015.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUCENA, M. Diretrizes para a Capacitação de Professores na Área de Tecnologia Educacional: Critérios para Avaliação de *Software* Educacional. Revista Virtual de Informática Educativa e Educação à Distância, ano I, 1998.

LUNA, S. V. de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: Educ, 1996.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Banco Internacional de Objetos Educacionais – Biologia: *Softwares* Educacionais. 2015. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/5544>> Acesso em: 25/09/2015.

MORAES, R. X. T. D. *Softwares* educacional: a importância de sua avaliação e do seu uso nas salas de aula. Monografia (Graduação) Ciência da Computação. Faculdade Lourenço Filho. Fortaleza, 2003.

OLIVEIRA, C. C. D. Ambientes informatizados de aprendizagem: produção e avaliação de *software* educativo. Campinas: Papirus, 2001.

PAULA, A. C. D.; VERGARA, L.; LUZ, R. M. D.; VIALI, L.; LAHM, R. *Softwares* educacionais para o ensino de Física, Química e Biologia. Revista Ciências e Ideias, v. 5, n.1, 2014.

ZAMBONI, S. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

10. Influenciadores digitais: delineamentos de suas características e o potencial para a educação

Wellington Holanda Morais Júnior
Jocyléia Santana

O tema do presente artigo diz respeito aos influenciadores digitais no contexto da cibercultura. Como sabido, o ciberespaço cria as condições de surgimento de uma cibercultura, conforme Levy (2010) e Lemos (2015). Nesse sentido, a pesquisa que originou este artigo buscou investigar os influenciadores digitais como um fenômeno novo, característico de uma cibercultura, no contexto da revolução digital, suas aproximações com os modos de ser jovem das juventudes contemporâneas e implicações em novas possibilidades de ensino-aprendizagem na pós-modernidade.

Não parece haver dúvidas de que é cada vez mais importante estudar as alardeadas transformações decorrentes das tecnologias da informação e comunicação nos mais amplos aspectos. Um deles envolve entender o universo juventudes/influenciadores digitais para perceber quais os significados, de que modo estão sendo construídas essas novas experiências com as mídias e, ainda, compreender a socialidade (MAFFESOLI, 1998) pertinente a essas transformações, além das interferências, ainda que iniciais, desse fenômeno sobre a educação.

É importante pensar, portanto, no que vem a ser o ciberespaço de Pierre Levy (2010, p. 17): “O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores”. Ou seja, o ciberespaço é a infraestrutura material da comunicação por meio digital, as informações e as pessoas que fazem parte desse universo. Pierre Levy (2010, p. 17) também conceitua cibercultura: “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Quanto ao que se entende por influenciadores digitais, tomaram-se por parâmetro conceitos de Karhawi (2017). Segundo a autora, as condições que se tem hoje para produzir conteúdos e publicá-los, além do interesse de se mostrar, favorecem o surgimento dos influenciadores digitais, que são formadores de opinião. O prestígio e a reputação desses novos profissionais são muito importantes para o trabalho deles. É necessária a produção de conteúdo; consistência na produção, em termos de tempo e tema; manutenção de relações com os seguidores; destaque em uma comunidade e a partir daí a influência (KARHAWI, 2017).

O influenciador digital pode se utilizar de várias plataformas, a exemplo, o Youtube. Nesse caso, ele é chamado de *Youtuber*. Segundo Bittencourt e Viana (2014, online),

O *Youtuber* é um sujeito anônimo, no sentido de que não tem presença midiática nos meios de comunicação de massa, que se apropria de informações da mídia e as repassa para um grupo de sujeitos conectados a ele por meio do Youtube, de acordo com critérios de relevância estabelecidos no perfil de seu canal. Ele produz vídeos, geralmente gravados com webcam, sem edição complexa (em comparação aos

programas televisivos, por exemplo), sem uma ampla equipe de produção, como se observa nos meios de comunicação de massa. Nesses vídeos, ele geralmente fala para a câmera, em primeiro plano, comentando sobre os temas da pauta de seu canal.

Existem vários segmentos de influenciadores digitais, que falam, por exemplo, de games, do mundo fitness, de moda, conhecimento, de educação e aprendizagem etc.

O Youtube é uma mídia que faz parte da cibercultura, assim como Blogs, Vlogs, influenciadores digitais e outros.

Para o presente trabalho, utilizaremos um conceito de juventude enquanto modo de ser, como condição juvenil no sentido como uma sociedade constitui e atribui significado a esse ciclo de vida. Refere-se ao modo como a condição juvenil é vivida a partir dos diversos recortes e diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (ABRAMO, 2008).

Nesse sentido, importa, ainda, destacar o pensamento de Maffesoli que compreende as juventudes como modos de ser juvenis. Zacariotti (2017, p. 85) compreende que “as juventudes estão inseridas numa construção social, cultural e histórica e, portanto, num contexto dado”. O nosso contexto atual é de jovens hiperconectados e os influenciadores digitais fazem parte desse novo modo de ser jovem, de novas vivências com a tecnologia, com as redes sociais e com a interatividade. Dentro dessa linha, as juventudes podem ser pensadas também a partir do conceito maffesoliano de tribos, em que importa pensar o cotidiano dessas juventudes e nos muitos grupamentos dos quais fazem parte, possibilitando múltiplas identificações (ZACARIOTTI, 2017).

Caminhos da pesquisa

Em que pese o espaço de tempo exíguo para uma análise etnográfica do nosso objeto de estudo, o método etnográfico propicia ao pesquisador entender melhor as percepções e significados de um determinado grupo social. Assim, ainda que não seja possível, em um primeiro momento, uma imersão profunda na cultura (na cibercultura, no nosso caso), todavia é possível abordar o objeto de pesquisa com o olhar de um etnógrafo.

Considerando que o ciberespaço é uma realidade diferente e que a cibercultura é algo também distinto do que compreendemos como a nossa cultura em um aspecto mais amplo, nada mais interessante do que pensar em uma metodologia para analisar os fenômenos fortemente ligados à cibercultura. Assim, procuramos trazer alguns elementos do que propôs Robert V. Kozinets, um dos precursores da netnografia. Segundo o autor (2010), a netnografia é a etnografia que observa a nossa sociedade contemporânea mediada pela tecnologia e altamente conectada à internet.

Nesse sentido, utilizando princípios da netnografia, procuramos entender as práticas e os significados envolvidos no fenômeno dos influenciadores digitais como uma construção social das juventudes na cibercultura, a partir dos seguintes critérios: a) observação da aproximação da cultura, das pessoas e jovens que tentam definir o que são e o que fazem os influenciadores digitais; b) imersão nos vídeos e canais do Youtube que tratam do conceito de influenciador digital; c) descrição com detalhes dos vídeos escolhidos, dos discursos, linguagem e outros elementos significativos, incluindo aspectos subjetivos e emocionais; d) uso de vários métodos a partir do contato e compreensão dos vídeos e do que eles transmitirem.

Os procedimentos da pesquisa foram: consultar no Youtube vídeos e canais com o termo “influenciador digital”; assistir aos vídeos trazidos pela busca; seleção de vídeos que conceituam ou explicam o que é e como é o influenciador digital; descrição desses vídeos e comparação com os outros vídeos selecionados, destacando elementos comuns entre eles, ao explicar o fenômeno investigado.

Os Youtubers e o poder influenciador

É importante destacar o quanto a juventude tem consumido e se inspirado nos influenciadores digitais. A pesquisa “Os novos influenciadores: quem brilha na tela dos jovens brasileiros”, de 2016, que buscou saber quem são as personalidades mais admiradas por jovens de 14 a 17 anos em seis regiões do país, apontou 10 *youtubers* entre os 20 mais admirados. São eles: Leon e Nilce (Coisa de Nerd); Kéfera Buchman (5incominutos); Iberê Thenório (Manual do Mundo); Felipe Castanhari (Casal Nostalgia); Felipe Neto (Felipe Neto); Christian Figueiredo (Eu fico loko); Gustavo Stokler (Nomegusta); Tacilea Alcolea (Talcilea Alcolea); Edu Benvenuti (BRKsEDU); Camila Coelho (Camila Coelho). Tendo essa informação, buscamos os vídeos que iríamos analisar a partir dos termos influenciadores digitais e encontramos os seguintes:

1. *Digital Influencers* (influenciadores digitais): prós, contras, dinheiro, carreira, credibilidade
2. O que são os influenciadores digitais?
3. Influenciador digital - Conexão Futura - Canal Futura
4. Influenciadores digitais – Uma história de fãs e haters (série de documentários composta por quatro vídeos)

Abaixo estão as descrições de cada um desses vídeos, a partir das quais foram reunidos os elementos para verificar os influenciadores digitais como um fenômeno novo característico de uma cibercultura, no contexto da revolução digital, que representa modos de ser jovem das juventudes contemporâneas e que implica uma também nova vertente de educação pautada nos novos padrões da modernidade.

Digital Influencers por eles mesmos

Esse vídeo com 19.662 visualizações, publicado em 28 de abril de 2016, está no canal “Caio Braz”, que tem 94.349 inscritos, da categoria “pessoas e blogs”.

O vídeo começa com o a informação de que será mais um vídeo do vlog e pede que as pessoas se inscrevam no canal para que ele chegue a 100.000 seguidores e que o sigam no Instagram, Snapchat e blog. Ele diz que vai falar sobre os “*digital influencer*” e já se denomina assim. Ele começa dizendo “Eu posso dizer que é a profissão do momento? Podemos falar que é uma das profissões do momento”. Aqui já se pode destacar a ideia de que o influenciador digital é considerado por ele uma profissão. E ele continua: “É um nome novo, né, que o mercado encontrou para englobar todas as redes sociais; todos os geradores de conteúdo dessas redes sociais: *Instagram, Snapchat, Twitter, Facebook, os próprios blogs [...]*”. Ele

continua e afirma que os influenciadores digitais “essencialmente são criadores de conteúdo” e indica que as vantagens de “ser um digital *influencer*” são:

- a) “criar conteúdo para encontrar uma satisfação pessoal [...] conteúdo que vem de dentro da sua alma, que vem de dentro do seu coração e você conseguir encontrar felicidade em passar essa mensagem que você tá criando pro resto das pessoas de todo mundo”;
- b) “você é completamente dono do seu tempo, você vira o seu próprio patrão, você vira um empreendedor, você cria a sua agenda, você controla a sua agenda, você trabalha de acordo com o fluxo que você quiser, tudo vai depender de você, o seu sucesso está diretamente relacionado ao seu trabalho, ao que você tem a dizer e de que maneira você coloca essa informação para fora e com qual frequência você coloca essa informação pro mundo”
- c) “ser dono do seu processo criativo”
- d) “e outra coisa muito importante, muito prazerosa, é transformar seu conteúdo em um ativo [...] significa transformar em um negócio”.

O autor do vídeo segue esclarecendo três aspectos importantes do influenciador digital:

- a) conteúdo (o que você posta); b) plataforma (o uso das redes sociais de modo inteligente); c) consistência (frequência).

Um ponto interessante do vídeo do autor sobre o fenômeno dos influenciadores digitais é quando ele fala da segmentação do mercado: “E quando eu falo digital *influencers*, eu sei que existem milhões de tipos de digital *influencers* ... assim é tudo muito ‘nichado’, esse mercado está ficando cada vez mais específico [...]”. Nesse ponto, em que ele fala dos vários segmentos, ele esclarece que há conteúdos que “são incríveis”, para alguns, e “que são horríveis”, para outros e aponta tal situação como a grande magia da internet. “Essa é a grande magia da democratização da informação, que é o grande legado da internet [...] a internet fez assim e ‘pah’ na cara de todo mundo [...]”. Aqui se pode pensar no conceito de tribos e de socialidade de Maffesoli (1998), na medida em que as pessoas se unem em virtude de interesses e afetos comuns, sem uma identidade fixa, porém, por meio de identificações.

Na sequência ele questiona o público sobre como ser um influenciador digital de sucesso. Ele critica a ideia de “fórmulas prontas”, (ainda que gere dúvida em quem assiste), e assevera que o sucesso necessita que o influenciador seja ele mesmo. Ele fala da importância de o influenciador ser verdadeiro, no sentido de ser autêntico, sob pena do insucesso e da reação agressiva de quem assiste.

Outro ponto relevante no contexto dos influenciadores digitais é a questão da retribuição financeira, de como que se faz para ganhar dinheiro como influenciador digital. Nesse ponto, ele enfatiza a possibilidade de construção de relacionamentos com marcas, tais como acordos com marcas para promoção de produtos e criação de conteúdos.

Por fim, ele fala sobre a responsabilidade do influenciador digital. Afirma que há um espaço para a fama, mas que ser influenciador digital é mais que isso, pois é necessário produzir conteúdo, é preciso se preparar, construir credibilidade, ter seriedade, pensar na longevidade da sua carreira. Ele afirma que “o grande lance para você se dar bem, ter êxito nessa profissão, seja de criador de conteúdo, digital *influencer*, como você quiser chamar, é encontrar um caminho entre a sua verdade, tá, o que você tem pra dizer para as pessoas e essa vontade que existe, esse lance entre encontrar o caminho pra sua verdade e encontrar o caminho dos *likes*, né, é super importante esse equilíbrio”.

O que são influenciadores digitais?

Esse vídeo com 2.590 visualizações, publicado em 08 de dezembro de 2016, está no canal “Criadores iD”, que tem 48 inscritos, da categoria “pessoas e blogs”.

No início do vídeo, o locutor informa que “são milhões e milhões de pessoas que acompanham os criadores de conteúdo na internet”.

Fazendo um comparativo entre os *youtubers* e as celebridades tradicionais, o apresentador do vídeo pergunta: “Qual a diferença entre *youtubers* e as celebridades tradicionais?”. Em seguida responde: “Os *youtubers* são vistos como referência nos assuntos que abordam, seja moda, games, humor, música. E tem canal para todos os gostos. Eles constroem uma relação com essa audiência respondendo comentários e recebendo feedback pelos milhões de visualizações fazendo a audiência se sentir próxima, como se fossem todos amigos.”

Acerca dessa relação estabelecida através da internet, o apresentador informa que “essa relação com o público foi além da internet, criou um novo nicho de mercado, os produtos de *youtubers*. Tem cosméticos, roupas, livros, espetáculos de teatro e, até mesmo, filmes. O público não se cansa de consumir conteúdo desses talentos”.

Acrescenta que “antes os álbuns de figurinha mais esperados eram sobre futebol, hoje são os *youtubers*. As revistas adolescentes traziam atores de novela na capa, hoje quem ocupa esse lugar são os influenciadores digitais. Até mesmo os programas de televisão estão buscando essa galera que faz sucesso na internet para alavancar a sua audiência”.

O apresentador diz que “os influenciadores digitais tem 25% mais aceitação do público em campanhas publicitárias do que as celebridades tradicionais”. Eles são os “novos ídolos”. Por esse motivo, as marcas estão percebendo o potencial desses “criadores de conteúdo” em campanhas publicitárias. “Eles carregam para qualquer ação os seus milhares de fãs”.

“Mas por que ter um *youtuber* na sua campanha? Porque eles não são conhecidos por seus personagens. Os *youtubers* são reais e isso faz toda a diferença para o público.”

Influenciador digital – Conexão Futura – Canal Futura

Esse vídeo com 556 visualizações, publicado em 15 de setembro de 2016, está no canal “Conexão Futura”, que tem 5.687 inscritos, da categoria “pessoas e blogs”.

O apresentador inicia o vídeo afirmando que “irreverência e espontaneidade são características dos principais *youtubers* no Brasil e do mundo”. Esclarece que “o que muitas vezes começa com uma vontade de se expressar e registrar opiniões pode se tornar um negócio rentável”. “Atualmente, muitos canais já disputam a audiência do público com grandes emissoras de televisão”. “E se você perguntar a algum adolescente de hoje quem são seus ídolos, entre eles estará com certeza alguma personalidade da internet”.

Informa que “um dos pioneiros desse novo modelo de comunicação aqui no país é o ator e empresário Felipe Neto”. Nesse momento, anuncia a participação de Felipe Neto neste vídeo do canal Futura. O apresentador do vídeo inicia uma entrevista com Felipe Neto e pergunta para ele como surgiu a ideia de criar vídeos pra internet e criar um diálogo, um canal de comunicação com o público. Felipe Neto responde, inicialmente, falando como começou a produzir conteúdos em um momento da sua vida de “ócio e depressão”. Felipe Neto diz que

produz vídeos todos os dias e que fala sobre praticamente todos os assuntos. Segundo ele, seu aprimoramento foi gradativo. Evoluiu, foi aprendendo com a prática. Como fundador de outros produtos, como o canal Parafernália, um dos canais mais assistidos no Brasil. ele diz que quando começou “ninguém tratava o Youtube como uma coisa séria”.

O apresentador o indagou sobre a responsabilidade de ser um formador de opinião, de ser um *digital influencer*, um *youtuber* seguido de perto, que estabelece uma relação com diversos adolescentes, os quais o acompanham no Snapchat, acompanham o seu dia a dia e podem se sentir como se fossem próximos do influenciador digital. Ele respondeu que pensa nessa responsabilidade “até certo ponto”. Na opinião dele, existe, principalmente no Brasil, um excesso de responsabilidade colocado no entretenimento, uma responsabilidade que, para ele, não deveria existir. “A televisão, o Youtube, qualquer veículo de entretenimento, ele não foi feito para educar”. “Eu não tenho obrigação de educar ninguém”. Ele afirma que vai falar palavrão, vai falar algo politicamente incorreto, vai fazer piada, vai falar bobagem, vai falar algo e depois pode mudar de ideia e não pode ter a responsabilidade de educar os jovens que o assistem. Ele afirma que quem tem a obrigação de educar esses jovens são os pais desses jovens, que cabe aos pais acompanharem seus filhos, acompanharem o que os filhos estão assistindo na internet e ensiná-los o certo e o errado. Mas, apesar disso, ele ressalta que tem alguma preocupação, por exemplo, em não instigar o consumo de bebida alcoólica, teve problemas com tabagismo e tinha o cuidado de não deixar seus seguidores terem conhecimento desse vício.

Influenciadores digitais – Uma história de fãs e haters (série de documentários composta por 4 vídeos)

Essa é uma série, em formato de documentário, de cinco vídeos, estão no canal *Smart Talks*, todos vídeos da categoria “entretenimento”: o primeiro é um trailer, com 1.659 visualizações, publicado em 22 de janeiro de 2018; o segundo vídeo, com 4.931 visualizações, foi publicado em 23 de janeiro de 2018; o terceiro vídeo, com 1.813 visualizações, foi publicado em 24 de janeiro de 2018; o quarto vídeo, com 1.484 visualizações, foi publicado em 25 de janeiro de 2018; e o quinto vídeo, com 1.232 visualizações, foi publicado em 26 de janeiro de 2018, que tem 5.687 inscritos.

Segundo essa série de vídeos, os influenciadores digitais são pessoas seguras, compartilham suas ideias, suas experiências, falam como vivem no mundo e estão servindo de modelo. São pessoas reais, o que favorece que seus seguidores estabeleçam com eles uma verdadeira relação de identidade.

Ao falar de maneira simples, com autenticidade, diante de uma câmera, sem preocupação com a estetização da imagem (ao contrário do que ocorre no caso dos programas de televisão ou do cinema) o criador do conteúdo consegue se aproximar do público através da espontaneidade. Quanto mais o influenciador é verdadeiro e autêntico com quem ele é, maior será seu carisma, sua relação de identidade com seu público, com seus seguidores.

Pode-se dizer que o poder de atração, de influência, o carisma do criador de conteúdo está diretamente ligado à sua autenticidade, à facilidade que ele tem de ser ele mesmo.

No caso dos adolescentes, esse carisma e esse poder de influência dos criadores de conteúdo é ainda mais forte. Isso porque o fenômeno das tribos, dos grupos, a sensação e necessidade de pertencimento a um grupo é muito importante para as juventudes. E o adolescente está em uma fase de descoberta e autoafirmação, numa busca constante por autenticidade e identificações (ZACARIOTTI, 2017).

Há, ainda, outro aspecto interessante. Os influenciadores tornaram-se verdadeiros ídolos, são alvos de idolatria²⁴. E, nesse sentido, as relações e experiências que os admiradores vivenciam em torno do objeto idolatrado fortalece ainda mais tanto o elo entre os admiradores entre si (porque compartilham vivências e experiências prazerosas em torno do objeto idolatrado) quanto o elo entre admirador e ídolo.

Outra questão abordada nessa série diz respeito a críticas feitas contra os próprios conteúdos criados por diversos influenciadores. Há aqueles que os consideram conteúdos fúteis. Outros, como um psicólogo entrevistado, consideram esses conteúdos como entretenimento. Esse psicólogo, em um dos vídeos da série, enfatiza que há uma ideia da pós-modernidade segundo a qual precisamos estar sempre produzindo, sempre aprendendo algo, aprendendo e produzindo o tempo inteiro. Na opinião desse psicólogo, “isso é uma falácia”, “isso adocece as pessoas do ponto de vista psicológico”.

Outro vídeo da série aborda a questão dos *haters*. Os *haters* são seguidores com um discurso de ódio. Esses seguidores adotam uma postura autocentrada, de que sabem o que é certo, e disparam críticas severas contra os influenciadores.

Ao final, o último vídeo dessa série diz que “os influenciadores digitais, em geral, se sentem mais à vontade de serem chamados de *creators*’, se referindo à sua paixão por criar conteúdo. Influenciar, para eles, é uma consequência. Porém, esse é o termo que ficou disseminado na mídia. Por chamar mais a atenção à capacidade deles de impactar”.

Assim, para quem não é nativo digital, ou seja, nasceu em uma época em que acesso a uma linha telefônica fixa, televisão em cores, controle remoto, vídeo cassete, eram itens de luxo, para uma parcela muito pequena da população brasileira, não há dúvida de que algo mudou. As tecnologias da informação e comunicação causaram alterações em muitos campos da sociedade, e o que se destaca aqui são aquelas alterações que impactam o modo de ser jovem, de se relacionar, de consumir, de sentir e pensar o mundo, de influenciar e ser influenciado. Nesse contexto, veloz e inundado de informações, há a figura do influenciador digital, que é algo novo, que pode ser analisado e pensado sobre os mais variados aspectos: econômico, político, social, artístico, antropológico, filosófico, tecnológico, jurídico etc.

Escolheu-se analisar as narrativas daqueles que estão pensando sobre o que é ser influenciador digital e consome a influência digital. Esses atores podem nos ajudar a compreender o que significa esse novo fenômeno das juventudes na cibercultura. Da análise de alguns vídeos, podemos inferir alguns dos significados e percepções sobre os influenciadores digitais (a partir da visão deles): São considerados profissionais, ou seja, influenciador digital é uma profissão; é considerado também um novo termo, nome, “influenciador digital” ou “digital influencer”; são criadores de conteúdo; utilizam-se das redes sociais, geralmente mais de uma, como Instagram, Twitter, Facebook, Snapchat; precisam ser autênticos em seus conteúdos, ou

24 Ver mais DIÓGENES, Juliana. *A idolatria só mudou de plataforma, mas o hábito é o mesmo*. O Estado de S. Paulo, 2016. Disponível em <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,a-idolatria-so-mudou-de-plataforma-mas-o-habito-e-o-mesmo,10000081621>. Acesso em 10/08/2018.

seja, passar credibilidade e fazer algo de que realmente gostem, sob pena de ser mal sucedidos; relacionam-se com marcas para “monetizar”, ganhar dinheiro; estão direcionados a públicos específicos; há muitos nichos de influenciadores digitais; os influenciadores transformam algo que gostam muito, uma paixão, em algo profissional; há um senso de responsabilidade com os seguidores, justamente por causa da influência; os influenciadores podem interferir nas decisões dos seguidores quanto ao consumo de um produto, quanto a temas a ser discutidos e quanto a outros aspectos sobre o estilo de vida das pessoas.

Destaca-se que essas características são apontadas nas narrativas dos vídeos, são observadas em suas falas.

Um influenciador digital na educação: Iberê Thenório

Um dos nichos no universo dos influenciadores digitais é o da educação, da aprendizagem, no qual se destaca o digital *influencer* Iberê Thenório, com o canal *Manual do Mundo*. Ele se utiliza de várias plataformas: Facebook, Instagram, Twitter, Youtube.

Iberê Thenório é jornalista. Em 2008, decidiu fazer o que gosta e passou a gravar vídeos produzindo conteúdos educativos e de entretenimento em seu apartamento. Inicialmente, tudo de forma muito simples. A sua ideia “era simplificar e explicar as coisas do dia a dia, testar, brincar, fazer experiências”, explica no vídeo. Assim, passou a publicar vídeos para se aprender de tudo. Um espaço de dicas, de experiências e explicações sobre conteúdos educativos. Tudo muito atrativo para os jovens, com conteúdos de aprendizagem que representam uma nova forma de educar pautada nos novos padrões da pós-modernidade.

Iberê Thenório, junto com sua esposa Mariana Fulfaro, que é terapeuta, tornou-se um dos influenciadores digitais mais importantes do Brasil no nicho da educação, aprendizagem e entretenimento. Suas publicações atingem milhares de seguidores. Iberê Thenório está entre os cinco *Youtubers* mais influentes do Brasil, de acordo com o ranking dos influenciadores (2016).

O sucesso do Manual do Mundo decorre da autenticidade do seu idealizador. Iberê Thenório transformou o que gosta, sua paixão pela educação, pela ciência, por ensinar, em algo profissional. Conseguiu também relacionar-se com marcas e ganhar dinheiro com seu canal.

Finalizando, as mídias digitais e sociais, bem como a possibilidade de publicação direta por pessoas comuns de conteúdos que podem alcançar milhares e até milhões de pessoas são o campo fértil para os influenciadores digitais. Apenas com uma câmera, que pode ser encontrada em um smartphone comum, uma ideia interessante e um nicho de atenção, um mundo de possibilidades pode surgir. De um quarto, as ideias ganham o mundo e podem atingir um enorme público de seguidores.

As pessoas estão conectadas e possuem mobilidade, são consumidores de informação e de conteúdos disponíveis nas várias redes sociais. Todavia, agora é possível que esse consumidor também divulgue suas opiniões, ideias e conteúdos. Essa é uma grande mudança e afeta as relações sociais.

O protagonismo das juventudes está nessa nova socialidade, a partir das possibilidades das novas tecnologias digitais. A audiência passiva dos espectadores da televisão e do rádio dá lugar ao acesso dos canais do Youtube, acesso ao Facebook, Snapchat, Instagram e Twitter.

A comunicação é cada vez mais intensa e isso tudo reflete no modo de ser juvenil, que tem pressa e quer viver de modo cada vez mais intenso. Os ídolos dessas juventudes são os mais variados e estão em uma relação cada vez mais próxima e interativa. Uma relação antes hierárquica e vertical dá lugar a uma relação mais direta e horizontal entre os influenciadores e seus seguidores. Pelo que foi possível captar nos vídeos pesquisados, essa tem sido a mágica desses novos modos de aprender, de ensinar e de transmitir informações.

Assim, há muito a ser pesquisado sobre os influenciadores digitais e suas mais variadas perspectivas, em especial a educação, considerando que os seguidores desses novos atores estão em busca de aprender coisas novas e as tecnologias da informação e comunicação podem potencializar canais de informação e de educação cada vez mais atrativos. Não foi objeto da pesquisa aqui relatada, mas os processos de recepção dos conteúdos via *Youtubers* também é uma das vertentes de nossas pesquisas, que esperamos divulgar em breve. Por ora, acreditamos que esse levantamento sobre canais de Youtube, sobre como se denominam os *Youtubers*, suas características e percepções nos ajudam a entender um pouco esse universo que se abre, inclusive, como grande potencial para a educação.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, ANPED.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.
- KARHAWI, ISSAF. **Influenciadores digitais: conceitos e práticas em discussão**. Revista Comunicare. Acesso em 12.3.2018 em <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Artigo-1-Communicare-17-Edi%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>>
- KOZINETS, Robert. V. **Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- LEMONS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- MOTTA, B. S.; BITTENCOURT, M.; VIANA, P. M. F.. **A influência de Youtubers no processo de decisão dos espectadores: uma análise no segmento de beleza, games e ideologia**. E-compós. Brasília, v. 17, n. 3, p.1-25, set./dez. 2014. Disponível em: < www.e-compos.org.br/e-compos/article/download/1013/794/ >. Acesso em: 23 set 2018.
- NETNOGRAFIA: **A ARMA SECRETA DOS PROFISSIONAIS DE MARKETING** Como o conhecimento das mídias sociais gera inovação Por: Robert V. Kozinets, BBA, MBA., Ph.D. Março 2010 http://bravdesign.com.br/wp-content/uploads/2012/07/netnografia_portugues.pdf
- ZACARIOTTI, Marluce. **(In) visibilidade das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura**. 1ª ed. Curitiba, PR. CRV, 2017, 198 p.

Vídeos acessados

<https://www.manualdomundo.com.br/> (Acessado em 24/09/2018)

<http://www.meioemensagem.com.br/home/midia/2016/01/11/os-mais-influentes-entre-jovens-do-brasil.html> (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=Pc48ipPJLYU> (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=iQaadHIs2h4> (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=JDDvOEsMw50&feature=youtu.be> (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=j6l3RBS93bI&list=PLfDwgT9jZCqUJ8BfXWgfoxqNEO5mBYLsnE&index=1> (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=ivdqfN6L0tA&list=PLfDwgT9jZCqUJ8BfXWgfoxqNEO5mBYLsnE&index=2> (Acessado em 23/9/2018)

https://www.youtube.com/watch?v=lgYNa_bS7SU&list=PLfDwgT9jZCqUJ8BfXWgfoxqNEO5mBYLsnE&index=3 (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=b3whenyxv7w&index=4&list=PLfDwgT9jZCqUJ8BfXWgfoxqNEO5mBYLsnE> (Acessado em 23/9/2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=JJb1eY3UvDM&index=5&list=PLfDwgT9jZCqUJ8BfXWgfoxqNEO5mBYLsnE> (Acessado em 23/9/2018)

11. Modalidade de aprendizagem e os fundamentos da educação inclusiva

Ana Beatriz Machado de Freitas

“Enquanto habito um ‘mundo físico’ [...] minha vida comporta certos ritmos que não têm sua razão de ser naquilo que escolhi ser, mas sua condição no meio banal que me circunda”.

(MERLEAU-PONTY, 1945/2011, p. 124).

Os fundamentos da educação inclusiva se pautam nos princípios da Educação para Todos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, assinada em Jomtien, Tailândia, em 1990 (UNESCO, 1998a), pauta como objetivo, em seu artigo 1, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. A esse respeito, assim postula:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1998a).

Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1998b) proclama:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades (UNESCO, 1998b).

Examinando esses excertos, verificamos que é afirmado, em suma, que as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e que essas oportunidades devem ser oferecidas levando em consideração as singularidades do aprendiz (habilidades, interesses e atendimento específico quanto à necessidade de suporte material e/ou humano). Para tanto, os sistemas

educacionais precisam se modificar e o quantitativo e o qualitativo das modificações dependem, indubitavelmente, de investimento financeiro.

Concordamos que é utópico efetivar a educação qualitativa para todos (ou educação inclusiva) sem que se invista materialmente nas adaptações arquitetônicas, nos recursos de tecnologia assistiva, na preparação técnica e teórico-prática de professores, na estrutura das escolas em seus tempos, espaços físicos, e recursos didáticos, nas parcerias multiprofissionais que transcendem os muros escolares, no repensar quantidade de alunos por classe, enfim, nas políticas públicas. Não obstante, neste texto, queremos atentar a uma dimensão, a nosso ver, pouco problematizada: a identificação de modos de aprendizagem.

Fernández (1991) assinala que cada pessoa possui uma modalidade de aprendizagem, isto é, uma maneira de se relacionar para conseguir aprender, e a aprendizagem depende de quatro fatores que se entrelaçam: organismo, corpo, inteligência e desejo. A autora mencionada distingue corpo de organismo para acentuar a dimensão não tangível materialmente (mas não menos importante) do primeiro. Organismo é a base orgânica, que possibilita o corpo se manifestar. O corpo depende da base biológica, porém a singularidade depende também do entrelaçamento entre as estruturas cognitivas relacionadas ao funcionamento intelectual aos aspectos desejantes, ou seja, da ordem da afetividade, o que implica necessariamente a averiguação do qualitativo relacional do polo ensino: quem são os ensinantes da história do sujeito? Como têm ensinado? Ou como têm ou não proporcionado condições para o sujeito aprender e desejar (ou não) aprender?

Nessa perspectiva, um corpo que se apresenta, por exemplo, ativo em demasia, ou distraído/desatento, ou agressivo (na fala, nos movimentos, nas ações), ou apático ou inibido ou desorganizado nem sempre significaria um problema orgânico subjacente, mas uma linguagem pela qual o sujeito revela conflitos no processo ensinar-aprender e até mesmo um modo, ainda que inconsciente, de pedir ajuda para sua resolução. Daí a importância, salientada por Fernández (1991), do olhar e da escuta na clínica psicopedagógica para que as dificuldades de aprendizagem não sejam indevidamente medicalizadas e para que não se reforce a tendência a culpabilizar o sujeito. Na maioria das vezes, como ressalta a autora, o problema não é de aprendizagem, mas sim de ensinagem.

O sucesso da ensinagem depende de condições materiais, em sentido lato, desde a infraestrutura básica de trabalho em sala de aula e na escola até as condições de estrutura e funcionamento dos sistemas educacionais. Identificar modos individuais de aprendizagem e conceder a devida atenção a cada um para potencializá-los é tarefa praticamente inexecutável de ser cumprida pelo professor, considerando a realidade de trabalho da esmagadora maioria dos docentes. Além disso, a aprendizagem é um processo complexo no qual a qualidade da mediação docente é fundamental, mas certamente esta não é o único fator responsável pelo aprender. Há que se acrescentar que a tarefa docente não é clínica; pressupõe-se que um coletivo de determinada faixa etária seja capaz aprender suficientemente bem determinado conteúdo de um ano escolar. Espera-se o aprendizado da maioria, sem que se preocupe em como ocorreram as aprendizagens bem-sucedidas. O resultado (aprender e, por consequência, passar de ano) é normal e premiado; portanto, se não é um problema, não é alvo de investigação.

E quanto aos que não aprendem? Aí se investigam os aprendizes: sua saúde, seu nível de inteligência, suas famílias e até os fatores envolvidos na expressão de uma modalidade de aprendizagem que se mostre sintomática, isto é, enunciativa e denunciadora de conflitos intra e interpessoais e relacionais.

Não obstante, indagamos, e quando a modalidade é estilo, característica identitária? Essa dimensão se mostra com mais evidência no âmbito da educação especial na perspectiva inclusiva, uma vez que tal perspectiva traz em seu bojo, desde a denominação “alunos com necessidades educacionais especiais”, que estes requerem um diferencial, não aprenderiam como a maioria. Ainda assim, essa compreensão limita-se à reivindicação dos suportes materiais e humanos para assegurar as condições básicas para aprendizagem, em equidade com os pares da mesma idade e classe escolar. Por exemplo, o aluno cego depende de materiais em Braille e/ou softwares especialmente fabricados para o usuário cego ou com baixa visão. Precisa também de materiais que permitam a percepção de detalhes pelo tato.

Certamente proporcionar essa acessibilidade é fundamental e esse reconhecimento denota identificação de que a pessoa com algum tipo de deficiência orienta-se por vias sensoriais que possibilitam compensar a função ausente ou deficitária. Entretanto, como destacam Masini et al. (2012), a questão é mais complexa do que substituir um sentido pelo outro. “Ver com as mãos”, por exemplo, supõe um modo de perceber diferenciado, uma corporeidade diferenciada em relação às pessoas que não dependem prioritariamente do tato para conhecer.

Em “Janela da Alma” (2001), documentário que traz depoimentos de pessoas cegas ou com baixa visão, um dos entrevistados declara que reconhece o trajeto do ônibus em que se desloca pelo número de paradas, pelo balanço do veículo em certos trechos, freadas... Enfim, elementos que nos levam a indagar: como são aprendidas as noções de tempo e espaço, abstrações, funções psicológicas superiores, para além dos cinco sentidos?

O filósofo Merleau-Ponty (2011) salienta o corpo como um *cogito*, o primeiro, porque é por meio dele, imprescindivelmente, que o ser percebe e se percebe no mundo. Antes de qualquer conceituação, formulação matemática ou denominação geográfica, ou seja, antes que aspectos sejam conhecidos “em si”, como realidades objetivas, opera-se um “para si”, um sentir da paisagem e da disposição espacial das coisas no mundo. É isso que permite e projeta a consciência, inclusive a de perceber-se.

Assim, os “anexos” do corpo também são percebidos como parte dele, tal qual, como exemplifica o filósofo, o ato de abaixar-se suficientemente a cabeça para que o chapéu (e não somente a cabeça) não esbarre no obstáculo, ou o uso da bengala pelo cego - é parte de seu corpo e não simplesmente um objeto.

Nessa mesma perspectiva de compreensão, está o trabalho de Marques (2008) sobre a corporeidade surda. O autor defende que a corporeidade que transcorreu no mundo do silêncio tem percepções diferenciadas que nem sempre são reconhecidas como possíveis pelos ouvintes. A condição de ser surdo não determina, por exemplo, incapacidade de sentir sons. A vibração das ondas sonoras pode ser sentida e não se trata, como julgariam os ouvintes, de uma tentativa de “ouvir normalmente”, mas de interpretar tais vibrações na forma como se fazem perceptíveis. “Nunca se perguntou, ou talvez, nunca se pensou, que significações, interpretações ou mesmo emoções essa atitude despertou nas pessoas surdas e quais as funções advindas [...]” (MARQUES, 2008, p. 73).

Campello (2006, p. 132) assinala que também é possível que surdos apresentem deficiência no modo de percepção que lhes seria natural, se a cultura dominante insistiu em “corrigi-lo”. A esse respeito, ela menciona que surdos oralizados “podem evidenciar dificuldade para ampliar a sua visão de 180 graus em dois lados porque foram treinados com a percepção baseada no fonocentrismo e logocentrismo, com ênfase na fala”.

Grandin (2006), ao citar seu próprio exemplo e o de outras pessoas com transtorno do espectro autista (TEA), relata que o ato de cobrir as orelhas pode ser um esforço para prestar atenção e corresponder ao interlocutor (e não um comportamento de “falta de educação”). É comum que pessoas com TEA se sintam sobrecarregadas pela profusão de estímulos sensoriais no ambiente (ou até das múltiplas fontes de estímulos provenientes de uma só pessoa – fala, gestos, expressões faciais). Então, quando precisam prestar atenção em um foco/estímulo, necessitam isolar os demais.

Mencionamos esses breves exemplos para chamar à reflexão para o quanto as questões de atendimento às necessidades de aprendizagem transcendem os aspectos materiais. Depende, em muito, de como a necessidade específica ou característica é enxergada, compreendida. Schmidt (2012) menciona que é comum observar em sujeitos com autismo a expressão comunicativa mediante letras de música. Tal ato pode ser encarado pelo professor como ecolalia, isto é, emissão de uma fala repetitiva e sem sentido. Por outro lado, a mesma característica pode ser tomada pelo professor como intenção comunicativa e forma legítima de expressão que tem um significado para aquele sujeito.

Nesse último entendimento, a postura do professor deveria ser de pesquisar em busca do significado peculiar daquele comportamento idiossincrático expresso, gerando hipóteses e testando-as experimentalmente em sala de aula. O investimento nessa busca poderá resultar na descoberta de particularidades que hão de servir como importantes *chaves de acesso* à constituição da subjetividade desse sujeito, indicando caminhos com novas possibilidades de intervenções pedagógicas customizadas (SCHMIDT, 2012, p. 5-6).

O autor mencionado observa que, quando se fala em inclusão escolar, ainda subjaz a perspectiva de que se trata de ato de benevolência por parte dos “normais” que ensinariam as pessoas com deficiência, do que se depreende que somente estas teriam algo a aprender; a recíproca não seria verdadeira.

Pagni (2015) constata também que a “inclusão” não escapa aos propósitos economicistas da sociedade. A pessoa com deficiência incluída na escola e no mercado de trabalho é a que mais se aproxima das condições satisfatórias de produtividade. Essa seria a razão pela qual a deficiência intelectual é a mais incômoda (pois não corresponde suficientemente aos “investimentos” na formação/educação) e também a razão do pouco destaque conferido à dimensão ética que a inclusão suscitaria de fato: a aceitação da diferença, sem compará-la. “E, como se sabe, a diferença se percebe e se pensa, inevitavelmente, na relação consigo e com os outros, não na comparação [...]” (PAGNI, 2015, p. 99). Exige, pois, uma ética, uma estética, um tempo para esse pensamento/percepção/relação/re-encontro consigo e com o outro (potencializados pelas diferenças), algo que a racionalidade economicista não permite.

Modos de fazer, de aprender, de ensinar ainda não pensados ou não observados. Situações, objetos, propósitos, acontecimentos considerados banais, mas que podem ser de grande valia e significância para a vida de alguns, mas que nos passam despercebidos ou pouco relevantes. Assim se opera uma excludência velada, inconscientemente. Contudo, se estamos capazes de reconhecer esse movimento, estamos ainda em tempo de constituir ações e relações que permitam a expressão e a admiração frente às inúmeras manifestações de aprendizagem, as quais podem reavivar, no professor, o desejo de conhecer por novos meandros e a criatividade para ensinar.

Referências

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. 245f. Tese (Doutorado de Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GRANDIN, Temple. *Thinking in Pictures: my life with autism*. New York: Vintage Books, 2006.
- JANELA da Alma. Documentário. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2001. 73 min.
- MARQUES, Rodrigo Rosso. *A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica*. 2008. 133f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- MASINI e cols. *Perceber: raiz do conhecimento*. São Paulo: Vetor, 2012.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- PAGNI, Pedro. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar *Pro-Posições* | v. 26, n. 1, p. 87-103, jan./abr. 2015.
- SCHMIDT, Carlo. Transtornos do Espectro do Autismo na escola: Protagonismos no processo inclusivo. In: 35. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas/PE. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edeia/images/ARTIGOS/GT15-1786_int.pdf>
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. 1998a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>
- _____. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* 1994. 1998b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

12. Currículo das visualidades: parâmetros e referenciais curriculares nacionais para produzir e aprender arte na escola

Marcos Irondes Coelho de Oliveira
Damião Rocha
Eduardo José Cezari

“Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento visual e do conhecimento presentacional que caracterizam a arte”.

(Ana Mae Barbosa)

A discussão do currículo das visualidades está relacionada à excessiva, indiscriminada e constante produção de imagens que nos envolvem de diferentes maneiras, moldando nossas formas de ver, pensar e sentir o ensino de arte nas escolas brasileiras. Nesse contexto é possível afirmar que a visualidade consiste tanto no que é visto quanto na maneira como é visto.

Tratamos do ensino da arte na educação descrevendo trajetórias e sua relação com as tendências pedagógicas: tradicional, escola nova, tecnicista e progressista, bem como o processo de ensinar e aprender na educação infantil e no ensino fundamental, debatendo o lugar da arte no currículo escolar no contexto dos seus parâmetros e referenciais curriculares nacionais.

Trajетórias do ensino de arte no Brasil

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, encontraram as tribos indígenas que aqui viviam. Essas tribos produziam utensílios em cerâmica e trançado, além de pinturas e adornos, como colares, máscaras e cocares, utilizados com finalidades e significados diversos, às vezes para cerimônias espirituais, outras para guerra, outras como símbolo de status.

Os indígenas aprenderam, entre outras coisas, o ofício de pintar, de desenhar e de trançar e repassaram esse conhecimento às novas gerações, que por sua vez aprimoram a técnica, num rico processo de ensino e aprendizagem.

Durante o governo de D. João VI, no ano de 1816, chegou à cidade do Rio de Janeiro um grupo de artistas e artífices franceses seguidores do modelo neoclássico europeu, que ficou conhecido como a *Missão Artística Francesa*. A missão revolucionou o panorama das belas-artes no país, pois a partir dela é criada a Academia Imperial de Belas-Artes e institucionalizado o ensino de arte no Brasil. Para Barbosa e Coutinho (2011, p. 4), “a Missão Francesa foi na realidade uma invasão cultural de cunho elitista”, uma vez que se opunha ao Barroco que, mesmo “importado” de Portugal, adquiriu características da cultura popular brasileira.

Na primeira metade do século XX, as escolas de ensino primário e secundário tinham em seus programas as disciplinas desenho, trabalhos manuais, música por meio do canto orfeônico. Segundo Barbosa e Coutinho (2011), foram os liberais que introduziram o ensino do desenho no contexto educacional, a ideia era preparar mão-de-obra para o trabalho nas indústrias, a partir do modelo norte-americano, numa perspectiva antielitista.

A disciplina de trabalhos manuais voltava-se para a cópia de modelos com a finalidade de treinar habilidades manuais. Nem a efervescência renovadora da Semana de Arte Moderna de 1922, considerada até hoje um dos mais importantes movimentos artísticos brasileiros, foi capaz de romper com o tradicionalismo enraizado na escola.

Quanto à disciplina de música realizada por meio do canto orfeônico, teve como principal defensor o maestro Villa-Lobos, essa disciplina tinha como finalidade a formação de corais memorizadores de letras de músicas de caráter folclórico e cívico, como se observa a seguir.

[...] o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação (BRASIL, 1977, p. 26).

Com a promulgação da Lei n. 4.024 de 1961, considerada nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o canto orfeônico é substituído pela educação musical (BRASIL, 1961).

A LDB/1971, Lei n. 5.692, em seu art. 7º, incluiu a educação artística nos currículos das escolas de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). A educação artística deveria abarcar as artes plásticas, educação musical e artes cênicas. No contexto dessa LDB, foi considerada como “atividade educativa” e não como disciplina.

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da arte, a década de 1970 manteve as decisões curriculares originárias no ideário do início até meados do século XX, marcadamente tradicional e escolanovista, com ênfase na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos respectivamente (BRASIL, 1997).

Nos anos de 1980, constitui-se o movimento de Arte-Educação, inicialmente fora da escola regular, nos museus e nas escolinhas de arte; posteriormente, na década de 1990, o movimento passa a preocupar-se com a educação escolar, articulando para que a arte tivesse presença efetiva na LDB/1996. Observe, no fragmento a seguir, a finalidade e a importância desse movimento para o ensino da arte no Brasil.

[...] conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto da educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares, com o intuito de rever e propor novos andamentos à ação educativa em Arte (BRASIL, 1997, p. 30).

A LDB/1996, a Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º), estabeleceu que o ensino da arte compusesse “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Agora sim, o ensino de arte passa a ser uma disciplina presente na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

Tendências pedagógicas no ensino de arte

A compreensão do contexto educacional brasileiro atual, especialmente no que diz respeito à relação das concepções pedagógicas e o ensino de arte, é fundamental para o aprofundamento das discussões apresentadas no decorrer deste estudo. Para auxiliar no entendimento, nos reportaremos a Saviani (2006), que classifica em dois grandes grupos as teorias pedagógicas, a saber: teorias não-críticas e teorias críticas. As teorias não-críticas são divididas em três tendências: a Tradicional, a Escola-Nova e a Tecnicista. E as críticas em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica.

O quadro a seguir teve como base os estudos realizados por Ferraz e Fusari (2009) e apresenta de forma resumida as principais características das tendências pedagógicas e seus reflexos no ensino de arte.

Quadro 1. Principais características das tendências pedagógicas

Tendências Pedagógicas	Características
Pedagogia Tradicional	Nesta concepção o que vale é o produto a ser alcançado - é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte. O ensino e a aprendizagem de arte concentram-se apenas na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, desvinculados da realidade social e das diferenças individuais.
Pedagogia Nova	Na Escola Nova, como também é conhecida, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se às experiências artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, com concentração na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à realidade e à diversidade individual. Caracteriza-se como uma pedagogia essencialmente experimental. O ensino da arte, portanto, direciona-se à expressão livre da criança e ao reconhecimento de seu desenvolvimento natural. Nesta concepção a ênfase está no educando - ou no ser que aprende - e não apenas no conhecimento.
Pedagogia Tecnicista	Nesta concepção o professor tende a ser o responsável por seu planejamento, que deve se mostrar competente e incluir os elementos curriculares essenciais, a saber: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. A dinâmica do ensino e da aprendizagem não é questionada, pois o elemento principal é o sistema técnico de organização da aula e do curso. Ocorre uma supervalorização da dimensão técnica da educação, sem bases reflexivas, o que acaba no seu desvirtuamento para o tecnicismo.
Tendência Realista-Progressista	Esta pedagogia escolar procura propiciar a todos os estudantes o acesso e contato com conhecimentos culturais necessários à prática social viva e transformadora. O processo de ensino e aprendizagem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade dá ao educando o instrumental para que exerça cidadania mais consciente, crítica e participante.

Fonte: Ferraz e Fusari (2009), adaptado pelo autor.

Todavia, as teorias pedagógicas que prevalecem ainda hoje na grande maioria das escolas são as não-críticas. As práticas no ensino de arte são fragmentadas em simples atividades artísticas, como os desenhos mimeografados, tão comuns na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a preocupação está no fator estético e não na criatividade. Essa realidade revela um grande desafio que é a formação de professores para o ensino de arte.

Aprender e ensinar arte desde a educação infantil

Como vimos, a LDB/1996 tornou o ensino de arte obrigatório em toda a educação básica no Brasil, portanto, da educação infantil ao ensino médio, mas qual a importância dessa disciplina para a formação de nossos alunos? Ferraz e Fusari (2009) nos ajudam na construção de uma resposta; as autoras consideram que a arte tem função indispensável na vida das pessoas e da própria sociedade desde os primórdios da civilização, o que faz dela um dos fatores essenciais de humanização.

Ferraz e Fusari (2009) afirmam que desde a educação infantil a criança participa das práticas culturais de seu grupo social, isso acontece de forma gradativa, na medida em que a criança vai sendo apresentada pelos adultos a um mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. Pois é inserida nesse contexto que ela irá desenvolver seu processo de socialização.

Desde a infância, tanto as crianças como nós, professores e pais, interagimos com as manifestações culturais de nosso meio. Aprendemos a demonstrar nosso prazer e desprazer, gosto e rejeição, por imagens, objetos, sons, ruídos, músicas, falas, movimentos, histórias, jogos e informações, com os quais interagimos e nos comunicamos na vida cotidiana (por meio de conversa, livro ilustrado, vídeo, rádio, televisão, cinema, internet, revista, feira, exposição, cartaz, vitrine, rua etc.). Gradativamente, damos forma e sentido às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as *obras de arte* (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 18-19, grifo do autor).

De certa forma essas ações já são presentes no cotidiano das salas de aula, podendo ser consideradas como produções estéticas, culturais, sociais e históricas, ou seja, como um saber produzido socialmente. Nesse contexto, o professor

[...] assume, em sala de aula, não apenas o papel de estimulador, mas também o de articulador das situações de ensino e aprendizagem. É ele que organiza experiências com as percepções trazidas pelas crianças do seu cotidiano e que leva, para sua sala de aula, o repertório cultural da Arte (PONTES, 2001, p. 46).

Esse pensamento propõe ao professor o papel de mediador do contato das crianças com a produção cultural. Entenda-se produção cultural como a realização de obras artísticas por um ou mais indivíduos no campo do teatro, das artes visuais, da música e da dança. Nesse sentido, o professor contribui para ampliar as experiências estéticas das crianças, na medida em que as põem em contato com os artistas e suas obras.

PCN e RCNEI – o lugar da arte no currículo escolar

As diretrizes curriculares para ensino da arte, sintetizadas no PCN de Arte, e o RCNEI trazem contribuições que orientam para o entendimento do lugar da arte no currículo da educação básica brasileira.

Os PCN e o RCNEI são documentos elaborados no governo Fernando Henrique Cardoso por especialistas nacionais e estrangeiros contratados e pagos pelo Ministério da Educação (MEC). Os PCN contaram, também, especialmente no processo de validação do documento, com a participação de uns poucos professores do ensino fundamental.

A elaboração dos PCN remonta a 1995, tendo sofrido nesse período forte influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que estabelecia as pautas de discussões e minimizava a participação dos professores, isso gerou profundo descontentamento por parte da comunidade educacional e até da mídia. É certo que os professores pouco participaram do processo de elaboração dos PCN, tanto é que, ao receber os PCN em 2007 eles não sabiam como utilizá-los na prática.

Os primeiros exemplares dos PCN produzidos pelo MEC, incluindo o de arte, chegam às escolas no final de 1997, eram direcionados aos professores do primeiro e segundo ciclo, ou seja, de 1ª a 4ª série, já os direcionados aos professores do terceiro e quarto ciclo, ou seja, de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, chegaram ao final de 1998.

Tanto os PCN de Arte de 1ª a 4ª série quanto os de 5ª a 8ª, propõem o estudo de quatro modalidades artísticas, a saber: artes visuais, especialmente as artes plásticas, música, teatro e dança. No documento é possível encontrar questões relativas ao ensino e à aprendizagem em arte para todas as séries, além dos objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia.

Os PCN de Arte, porém, não definem em que séries devem ser trabalhadas cada uma dessas modalidades artísticas, mas apresentam nas orientações didáticas alguns indicativos com a finalidade de ajudar os professores na seriação desses conteúdos.

O RCNEI, por sua vez, é composto de três volumes, a saber: Documento de Introdução, Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. A área da arte é colocada no volume denominado Conhecimento de Mundo com os eixos temáticos música e artes visuais.

No RCNEI as artes visuais são concebidas como uma linguagem que tem estrutura e características próprias cuja aprendizagem no âmbito prático e reflexivo se dá por meio da articulação do “fazer artístico”, da “apreciação” e da “reflexão”. A música é apresentada no documento como linguagem e forma de conhecimento, estruturada considerando a “produção”, “apreciação” e “reflexão”. A proposta é garantir à criança a possibilidade de vivenciar e refletir sobre questões musicais, num exercício de formação de hábitos, atitudes e comportamentos, além do desenvolvimento de habilidades que possibilitem a formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, é importante compreender que a arte é uma disciplina com lugar privilegiado no currículo escolar – mesmo que, de modo geral, os professores a limitem às comemorações cívicas e festivas –, pois é capaz de transitar por várias outras disciplinas enriquecendo suas aprendizagens, como podemos observar a seguir.

Na escola as Artes não só devem ter seu espaço específico como disciplinas no currículo, embora ensinadas através da experiência interdisciplinar,

mas também lhes cabe transitar por todo o currículo enriquecendo a aprendizagem de outros conhecimentos, as disciplinas e as atividades dos estudantes. Estamos falando do que oficialmente se designou transversalidade curricular [...] (BARBOSA, 2008, p. 2).

A questão da transversalidade curricular indicada pela autora merece atenção, pois o ensino de arte, dado seu objeto de conhecimento, aproxima-se das temáticas propostas nos PCN Temas Transversais. Os temas propostos são: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural; destes, a pluralidade cultural tem relação estreita com a arte. Para evidenciar essa relação podemos tomar como exemplo as manifestações artísticas que ocorrem em todas as regiões do país em forma de danças, músicas e festas e que são a expressão da identidade de diferentes grupos sociais, entre outras.

O ensino de artes visuais na escola pública

Os educandos estão sempre em contato com informações e visualidades com as quais procuram se expressar e se comunicar. Esse contato ocorre por meio de linguagem visual, como a pintura, o desenho, a gravura, a fotografia, o design, o cinema, o vídeo, a televisão, as artes tecnológicas, entre outras.

[...] para que as artes visuais sejam compreendidas como área de conhecimentos e como tal possa ser ensinada e aprendida por crianças e jovens, o professor deverá encaminhar as bases principais desse ensino e aprendizagem, integrando alguns procedimentos de *produção e apreciação artísticas* (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 178, grifo do autor).

Ferraz e Fusari (2009) destacam dois aspectos importantes aos quais o professor deve estar atento, são eles: a produção e a apreciação de formas visuais. Com relação à produção, o professor poderá fazer uso de imagens, ilustrações, objetos etc. para apresentar às crianças de diferentes idades (por isso é necessário um cuidado maior com a linguagem, para que seja acessível a todos) como os artistas produzem suas obras, tendo em vista suas técnicas, sua visão de mundo e seu modo de produzi-las. Com relação à apreciação de formas visuais, o professor poderá iniciar apresentando imagens e objetos do próprio dia a dia das crianças, por exemplo, as fotografias de família, mas sempre levando em consideração a idade dos alunos, e, à mediada que a compreensão e os conhecimentos forem se ampliando, introduzir imagens e objetos mais complexos, assim o professor vai preparando seus alunos para o domínio do que as autoras chamam de vocabulário visual artístico.

Uma questão importante e que se impõe nesta discussão é a da visualidade. O termo está relacionado à excessiva, indiscriminada e constante produção de imagens que nos envolvem de diferentes maneiras, moldando nossas formas de ver, pensar e sentir. É possível afirmar que a visualidade consiste tanto no que é visto quanto na maneira como é visto.

São várias as implicações decorrentes dessas mudanças culturais que estamos experimentando, mas chama atenção, especialmente, a liberdade com que essas visualidades misturam materiais, processos de criação, referenciais visuais, conhecimentos, formas de representação e de mediação, conectando e miscigenando culturas, pessoas, práticas de

pesquisa e de ensino, além de alterar/apagar fronteiras entre áreas de conhecimento anteriormente bem definidas (TOURINHO, 2011, p. 7).

É importante ter a clareza de que essas implicações e a profusão de visualidades em nossa sociedade midiática tornam menores as possibilidades de visibilidade, ou seja, essa visualidade excessiva é na verdade uma tática de invisibilidade. Para Pimentel (2012), “devido a velocidades com que vemos as imagens, nem sempre podemos pensar sobre elas e selecionar as que devem fazer parte do nosso repertório imaginário”.

Tourinho (2011, p. 6) afirma, ainda, que

As visualidades com as quais convivemos cotidianamente não dependem mais de um tipo de suporte físico específico. Elas ganharam, através das imagens digitais, características especiais como veículo propício para estimular e catalisar expectativas, desejos e sonhos de crianças, jovens e adultos susceptíveis e, de certa forma, vulneráveis às influências do capitalismo cultural eletrônico acionado pelas economias do entretenimento, da experiência e do espetáculo.

Tourinho (2011) aponta que os professores precisam ser formados e preparados para ajudar seus alunos na compreensão e desenvolvimento de uma postura crítica frente às imagens e à própria cultura visual que os cercam, além de desenvolver a capacidade de interpretar imagens, elementos artísticos e tecnológicos.

O PCN de Arte preconiza que

Cada uma das visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. [...] o estudo das visualidades pode ser integrado nos projetos educacionais (BRASIL, 1997, p. 61).

Imersa nessa cultura visual, na medida em que a escola for capaz de fazer a integração dos conteúdos de artes visuais aos seus projetos educacionais e ao cotidiano dos alunos, também será capaz de oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade, da afetividade, da cognição e da criticidade. Nesse processo os professores têm papel fundamental, pois podem propor aos seus alunos experiências estéticas a partir de leituras de imagens e realização de atividades pedagógicas.

Ferraz e Fusari (2009) defendem que, para que as artes visuais possam ser ensinadas e aprendidas por crianças, uma vez que é compreendida como área de conhecimento, caberá ao professor a integração de alguns procedimentos de produção e apreciação artísticas, articulando atividades lúdicas, conversas e trocas de experiências.

Com relação à produção, um bom exemplo são as colagens, que podem ter cores e texturas variadas e representam uma importante experiência de visualidade, permitindo aos alunos que exercitem “o olhar”, “a coordenação motora” e vivenciem suas “composições” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 178).

E com relação à apreciação, é importante que seja despertada nos alunos a partir de imagens mais simples ou mais comuns para eles, como uma fotografia de família, ou de crianças, ou de paisagens e à medida que seus olhares foram se aguçando, apresentar imagens mais complexas, como uma foto publicitária, ou de um fotógrafo consagrado, ou de um momento histórico importante.

O importante é despertar nos alunos uma visão crítica com relação à enorme gama de imagens a que têm acesso a todo o momento, imagens que expressam variadas maneiras de compreender o mundo e de compreender a si mesmos.

O ensino de artes visuais e as novas tecnologias

Tradicionalmente a escola não consegue fazer uso das novas tecnologias na medida em que elas surgem, principalmente porque a escola precisa se apropriar dessas tecnologias dando a elas um enfoque educacional. Com os avanços tecnológicos, especialmente das novas mídias, nos deparamos com novas formas de produção de imagem e, conseqüentemente, com uma série de inquietações, dentre elas: como as novas tecnologias podem contribuir para o ensino de arte?

Para Pimentel – que na grafia de seu texto faz uso da “@” para designar os gêneros masculino e feminino – o uso das novas tecnologias no ensino de arte é importante, pois possibilita a o desenvolvimento da competência de saber ver e analisar a imagem.

O uso de novas tecnologias possibilita a/@s alun@s desenvolver sua capacidade de pensar e fazer Arte contemporaneamente, representando um importante componente na vida d@s alun@s e professor@s, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão (PIMENTEL, 2012, p. 135).

Nesse contexto, a autora afirma é a partir do desenvolvimento das competências de saber ver e saber analisar a imagem que o aluno será capaz de produzir arte, de forma que essa arte produzida tenha significado tanto para seu autor, quanto para quem a vê.

Ao discutir sobre as novas tecnologias, inexoravelmente, discutiremos sobre a internet, especificamente a internet no contexto do ensino de arte. Vejamos algumas contribuições de pesquisadores sobre o tema.

Martins (2007, p. 627) destaca que,

No âmbito das artes, em particular das artes visuais, os recursos da informática, bem como a natureza múltipla de relações, interação e dinamicidade da rede mundial de computadores, têm apresentado possibilidades e desafios instigantes a toda uma geração de artistas cujas propostas estéticas e conceituais têm buscado aprofundar os diálogos com as novas tecnologias (MARTINS, 2007, p. 627).

Portella (2012, p. 139) afirma que a “internet é um instrumento poderoso de ação artístico-cultural, por sua inédita capacidade de levar imagens, textos, e documentos hipermídia, possibilitando assim gerar novos paradigmas no âmbito das propostas do ensino de Arte”.

Utilizar a internet numa perspectiva pedagógica, direcionada ao ensino de arte, além de educativo pode ser prazeroso para os alunos e muitas são as possibilidades. Uma delas são os museus e os acervos virtuais. Portella (2012) considera que os museus na internet possibilitam que o aluno tenha contato com obras artísticas produzidas em diferentes momentos históricos, com acesso a registros, links, linhas de tempo, consulta a acervos etc., ou que simplesmente navegue, enfim, que deixe de ser um mero observador.

Além disso, a internet configura-se como disposto técnico de democratização da produção cultural, mesmo que esta democratização ainda não alcance todas as pessoas, uma vez que não é um serviço gratuito.

À guisa de conclusão, é notório que temos um longo caminho a trilhar para alcançar o que Ana Mae Barbosa chama democratização do conhecimento de arte, que leva necessariamente ao compromisso de ampliar o acesso da maioria da população aos domínios artísticos e estéticos. Para tanto, Ferraz e Fusari (2009, p. 60) dizem acreditar que “a consciência e a interferência sobre o processo educativo (e, neste caso, mais especificamente, de arte) é fundamental para o professor, para os alunos, enfim, para todos que querem uma educação transformadora”, ou seja, torna-se imprescindível para o professor o conhecimento do processo histórico do ensino de arte, bem como as tendências pedagógicas, os desafios da prática docente, pois só assim será capaz de intervir com consciência e superar velhas concepções didáticas.

Com relação ao ensino de artes visuais, podemos concluir que, na prática educativa, possibilita despertar nos alunos uma visão crítica com relação à grande quantidade e variedade de imagens a que têm acesso, imagens que expressam variadas formas de compreender o mundo e de compreender a si mesmos. Outra conclusão é a da compreensão de que a seleção e a organização dos conteúdos quando priorizam as linguagens artísticas sob os aspectos do fazer, do apreciar a arte e do conhecimento sobre o artista e sua obra, possibilitam que o aluno tenha contato com as produções artísticas presentes na humanidade, ao mesmo tempo produzam sua própria arte. E por último, mas não menos importante, é a possibilidade de ampliar o ensino e a produção artística a partir da diversidade de possibilidades que as novas tecnologias oferecem.

Referências

BARBOSA, Ana Mae.; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da Ensino Fundamental II e Ensino Médio . UNESP. SEESP. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 set. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte. 1ª a 4ª Série do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Vol. 3 - Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERRAZ, Maria Heliísa C. de.; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do ensino de arte: fundamento e proposições**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, Alice Fátima. Novas tecnologias e o ensino de artes visuais: algumas considerações. In: OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e; MAKOWIECKY, Sandra. (Org.). **Anais do 16º Encontro Nacional da ANPAP**. Florianópolis: ANPAP, UDESC, 2007. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/>> Acesso em: 10 de out. de 2014.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Tecnologias competências e o ensino de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções**. 2001. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal. 2001.

PORTELLA, Adriana. Aprendizagem da arte e o museu virtual do projeto Portinari. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino de arte**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROCHA, J. D. T. O que quer um currículo? Perspectivas e desafios de “o que se quer” dos novos cursos interdisciplinares do “Reuni” da UFT. In: ZAMBONI, E.; SANTOS, SANTANA, J. **Potencialidades investigativas da educação**. Goiânia: Ed. da PUC/Goiás, 2010.

ROCHA, José Damião T.; PINTO, Ivone. MACIEL.; PINHO, Maria José de. **Inovações curriculares na educação brasileira: avanços, retrocessos, ou nada disso!**. In: Marilza Vanessa Rosa Suanno, Maria Gloria Dittrich, Maria Antonia Pujol Maura. (Org.). Resiliência, criatividade e inovação: Potencialidades Transdisciplinares na Educação. 01ed.Goiânia-GO: Editora da UEG, 2013, v. 01, p. 209-232.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Histedbr, 2006.

TOURINHO, Irene. Cultura visual e escola. In: BRASIL, Boletim do programa salto para o futuro. Ano XXI, n. 9 – Agosto. Brasília: TV Escola/Ministério da Educação, 2011, p. 1-30. Disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br>> Acesso em 20 out. 2014.

SOBRE OS AUTORES

Damião Rocha – Doutor em Educação/UFBA (2009). Mestre em Educação Brasileira/UFG (2002). Pedagogo. Coordenador do Mestrado Profissional em Educação UFT. Associado da Rides (Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior). Membro do Comitê Técnico-Científico da UFT. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFT (Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional).

Kátia Cristina Brito – Doutoranda em Educação pela UFSCAR; Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1993). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE) e do Grupo de Pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação da UFT, cadastrados no CNPQ/CAPES.

Ângela Noletto – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UNB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) Professora efetiva no curso de Pedagogia da UFT.

Luciano Zilli – Doutorando na Facoltà Teologica dell'Italia Settentrionale de Milão. Mestrado em Ciências Bíblicas e Arqueológicas, pela Pontificia Università Antoniana/Studium Biblicum Franciscanum (2009) e Mestrado Acadêmico em Educação pela UFT (2017). Possui graduação em Teologia, pelo Ateneum Pontificio Regina Apostolorum (2005); Graduação em Filosofia pelo Centro de Estudos da Arquidiocese de Ribeirão Preto (2001).

Luciane Tavares dos Santos – Doutoranda em Educação (UFF). Mestre em Educação pela Uepa. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UFRJ. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Diversidade Sexual na Educação e na Escola (UFF).

Jonathan Ferreira Brito – Mestrando em Educação pela UFT; Graduado em Medicina pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). É professor da Rede Estadual de Ensino do Tocantins e membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC/TO.

Carmem Artioli Rolim – Doutora em Educação pela Unimep; Mestre em Educação pela Uniso; Especialista em Informática e Sistemas de Informação pela Universidade de Sorocaba e Licenciada em Ciências e Matemática. Professora do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação (UFT). É membro ativo da Red Latinoamericana y del Caribe: REDLACEH, que busca garantir o direito à vida e à educação de crianças e jovens em situação de tratamento hospitalar, integra a Red Iberoamericana de Docentes IBERTIC (OEI).

Adriane Panduro Gama – Mestrado em Educação pela UFOPA; Especialista em Sociedade, Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Especialização em Educação Ambiental com Ênfase em Espaços Sustentáveis pela UFPAL; licenciatura em Biologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

Tânia Suely Azevedo Brasileiro – Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutorado em Educação (URV/ES-FE/USP). Mestrado em Tecnologia Educacional (URV/ES). Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano (UGF/RJ). Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), docente e pesquisadora no stricto sensu (mestrado e doutorado). Orientadora da pesquisa e líder do Grupo de Estudos e Pesquisa PRAXIS/CNPq.

Clebson Gomes da Silva – Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins - PPGE/UFT; graduado em Pedagogia - UFT (2010); graduando em Física pela UFT. Atualmente é professor efetivo da rede estadual de educação e atua como técnico de programas e sistemas de informação e comunicação no Conselho Estadual de Educação - CEE.¹

Maria José de Pinho – Doutorado em Educação e Currículo (PUC-SP) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. Mestrado em Educação (UFPE) e graduação em História e em Pedagogia. É professora Associada e Bolsista Produtividade do CNPq categoria 2. É professora no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha).

Bruna Andrade Irineu – Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Sexualidade, Corporalidades e Direitos – UFT.

Jocyléia Santana – Doutorado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (2006); Mestrado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1996); Graduação em História pela Universidade Católica de Goiás (1991). É Avaliadora Institucional e de Curso do MEC/ INEP. Atualmente é professora da Fundação Universidade Federal do Tocantins, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT/CAPES.

¹ Disponível em <http://www.palmas.to.gov.br/servicos/conselho-municipal-de-educacao-cme/42>.

Tânia Lobato – Pós-Doutorado PUC-RIO; doutorado em Educação: História, Política, Sociedade PUC- SP (2003); mestrado em Educação (Currículo) PUC- SP (1998); graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1983). É professora Titular da UEPA do Curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação CCSE-UEPA. Coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil (UEPA). É vice-coordenadora do Programa de Mestrado em Educação PPGED-CCSE-UEPA.

Marcos Irondes Coelho – Mestrando em Educação pela UFT. Graduado em Pedagogia pela UNITINS (2001). Especialista em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino de Linguagens pela Sociedade de Educação Continuada (2006) e Especialista em Educação Profissional Integrada com a Educação Básica na Modalidade EJA pelo IFTO (2009). Associado a RIDES (Rede Inter-regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Docência na Educação Básica e Superior).

Rosilene Lagares – Doutora e Mestre em Educação (UFG, 2007; 1998). Graduada em Pedagogia (UFG, 1989). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT) do Campus de Palmas do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação. É uma das líderes do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas Curriculares e Educativas (NEPCE) e do Grupo de Pesquisa História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação da UFT, cadastrados no CNPQ/CAPES.

Elton Luiz Nardi – Doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2008) e Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal (2013). Atualmente é Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unoesc), pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nupe) e membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPPEC). É pesquisador Produtividade em Pesquisa (CNPq).

Marluce Zacariotti – Doutora em Educação pela (PUC-Goiás); Mestre em Ciências da Comunicação pela (USP); especialista em Gestão de Processos Comunicacionais (USP); Graduada em Jornalismo (UFG). É Professora Adjunta do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Tocantins e docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação (UFT). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Comunicação, Sociedade e Meio Ambiente.

José Luis dos Santos Sousa – Mestrando em Educação (UFT). Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FACINTER), em Supervisão Escolar (FACINTER), em Educação Especial e Inclusiva (FATEH) e em Psicologia da Educação (UEMA). Graduação em Pedagogia (FACINTER), em Ciências com habilitação em Biologia (UEMA), em graduado em Ciências Biológicas (UFMA). Coordenador Geral da Educação Especial em Grajaú/MA

Wellington Holanda Moraes Júnior – Mestrando em Educação (PPPGE/UFT). Graduado em Direito pelo Centro Universitário de Brasília. É docente do curso de Direito na Faculdade D. Orione.

Eduardo José Cezari – Doutor em educação em ciências matemáticas pela UFMT. Mestre em Ciências do Ambiente pela UFT. Vice-diretor da UFT Campus de Palmas. Docente do Programa de Pós-Graduação profissional em Educação e do Curso de Pedagogia da UFT.

Essa obra retrata inevitavelmente a história de trabalho do grupo de docentes e de discentes do programa profissional em educação da UFT e, ao mesmo tempo, a trajetória da Universidade. O programa acadêmico em educação iniciou sua 1ª turma em 2012, mas a história deste grupo de pesquisadores (as) e instituidores (as) do programa foi iniciada em 2000. Do esforço desse grupo nasceu também a proposta do Mestrado Profissional em Educação. Na coletânea os autores trazem textos sobre pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no último quadriênio. A ideia foi explorar a trajetória do PPPGE por meio de uma produção que espelhe sua história, disciplinas (produtos destas), temáticas de pesquisa e experiências compartilhadas em vários grupos e redes de pesquisas com outras instituições.



9 788560 487608