Universidade Presbiteriana Mackenzie

25 EAHC

CAPES

31ª. MOSTRA DA PÓS-GRADUAÇÃO
4ª. MOSTRA DA GRADUAÇÃO

PATRIMÔNIOS EM DIÁLOGO COM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA



UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

Cristiano Camilo Lopes; Isabel Orestes Silveira; Fernando Rafael Chongo; João Clemente de Souza Neto; Juliana Bussolotti; Leonardo Birche de Carvalho; Marili Moreira da Silva Vieira; Mirian Celeste Martins; Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. (Orgs.)

ORGANIZAÇÃO

Cristiano Camilo Lopes
Isabel Orestes Silveira
Fernando Rafael Chongo
João Clemente de Souza Neto
Juliana Bussolotti
Leonardo Birche de Carvalho
Marili Moreira da Silva Vieira
Mirian Celeste Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

PATRIMÔNIOS EM DIÁLOGO COM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

XXXI Mostra de Pós Graduação e
IV Mostra de Graduação

SÃO PAULO

POMELLO DIGITAL

2025

CAPA

FICHA CATALOGRÁFICA

PREFÁCIO

SUMÁRIO

São Paulo | SP | Brasil | POMello Digital | maio | 2023

PROJETO GRÁFICO: POMello Digital

FOTOGRAFIA DE CAPA: Ysadora Lucas Lourenço

ISBN: 978-85-85409-05-0

9 788585 4 09050

PATRIMÔNIOS EM DIÁLOGO COM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA — Organização: Cristiano Camilo Lopes, Isabel Orestes Silveira, Fernando Rafael Chongo, João Clemente de Souza Neto, Juliana Bussolotti, Leonardo Birche de Carvalho, Marili Moreira da Silva Vieira, Mirian Celeste Martins, Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

512 Páginas. Il.

1. Arte. 2. Educação. 3. História Cultural. 4.Patrimônio. **I**.XXXI Mostra de Pós-Graduação. **II**. IV Mostra de Graduação. **III**.Título

CDD - 707.301 | ISBN: 978-85-85409-05-0

Os textos aqui apresentados, sua ortografia, suas referências e desenvolvimento são de inteira responsabilidade de cada autor / co-autor.

Realização da 31º. Mostra de Pós-Graduação e 4º. Mostra de Graduação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) com o apoio do Centro de Educação, Filosofia e Teologia Universidade Presbiteriana Mackenzie em parceria com a Universidade Católica de Moçambique, a Universidade Púnguè – Moçambique e a Universidade de Taubaté.

ORGANIZADORES

Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes	UPM
Profª. Drª. Isabel Orestes Silveira	UPM
Prof. Dr. Fernando Rafael Chongo	UniPungue e UCM
Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto	UPM
Profª. Drª. Juliana Bussolotti	UNITAU
Me. Leonardo Birche de Carvalho	UPM
Profª. Drª. Marili Moreira da Silva Vieira	UPM
Profª. Drª. Mirian Celeste Martins	UPM
Profª. Drª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz	UPM

CAPA
FICHA CATALOGRÁFICA
PREFÁCIO
SUMÁRIO

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profª. Drª. Ana Lúcia de Souza Lopes	UPM
Me. Armando Manuel	UCM
Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes	UPM
Me. Déricia Chilaule	UCM
Prof. Dr. Fernando Rafael Chongo	UniPungue e UCM
Profª Drª. Isabel Orestes Silveira	UPM
Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto	UPM
Profª Drª. Juliana Bussolotti	UNITAU
Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno	UPM
Profª Drª. Mariana Aranha de Souza	UNITAU
Profª Drª. Maria de Fátima Ramos de Andrade	UPM
Profª Drª. Marili Moreira da Silva Vieira	UPM
Profª Drª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins	UPM
Me. Rajú Lauter	UCM
Prof. Dr. Roger Fernandes Campato	UPM
Prof. Dr. Sérgio Ribeiro Santos	UPM
Profª Drª. Suzana Ramos Coutinho	UPM
Profª Drª. Suzana Lopes Salgado Riveiro	UNITAU
Prof. Dr. Thiago Vasques Molina	UNITAU
Me. Umba Esteimé	UCM
Prof. Dr. Paulo Fraga da Silva	UPM
Profª Drª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz	UPM

ORGANIZAÇÃO

Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes	UPM
Profª. Drª. Isabel Orestes Silveira	UPM
Prof. Dr. Fernando Rafael Chongo	UniPungue e UCM
Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto	UPM
Profª. Drª. Juliana Bussolotti	UNITAU
Me. Leonardo Birche de Carvalho	UPM
Profª. Drª. Marili Moreira da Silva Vieira	UPM
Profª. Drª. Mirian Celeste Martins	UPM
Profª. Drª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz	UPM

CAPA

FICHA CATALOGRÁFICA

PREFÁCIO

SUMÁRIO

APOIO

Estefania Medeiros Castro

Gislaine Macul Pequeno

Jéssica Anne Machado

Jovanka Mariana

Juliana Najados Hoffmann

Luis Gustavo Souza de Oliveira

Márcia Meira dos Santos

Mariana Minguini Rodrigues

Maurício Teixeira da Silva

Moisés Prado

Paula Nunes Rodrigues da Silva

Ysadora Lucas Lourenço

CAPA

Ysadora Lucas Lourenço

CAPA

FICHA CATALOGRÁFICA

PREFÁCIO

SUMÁRIO

PREFÁCIO

A 31ª Mostra de Pós-Graduação e a 4ª Mostra da Graduação representam um espaço privilegiado para a disseminação e discussão de pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento. Neste contexto, temos a satisfação de apresentar um livro que emerge como resultado desse rico intercâmbio acadêmico, reunindo artigos de estudantes que exploram diferentes perspectivas sobre educação, cultura, história e arte.

O livro reflete a diversidade de temas debatidos nas mesas temáticas da Mostra, onde são discutidos desde processos criativos e educação estética até história, identidade e resistência. Com um olhar interdisciplinar, os artigos abordam questões fundamentais como a educação patrimonial e sua relação com a afirmação de cidadanias mestiças, o papel da arte na formação docente, a influência das políticas curriculares na construção de uma educação antirracista e a relação entre patrimônio imaterial e educação.

Os textos reunidos nesta publicação evidenciam o compromisso dos pesquisadores com a produção de conhecimento acadêmico crítico e inovador, que dialoga com os desafios contemporâneos e propõe novas formas de pensar a educação e a cultura. A diversidade de instituições participantes, incluindo a Universidade Presbiteriana Mackenzie, a Universidade de Taubaté e a Universidade Católica de Moçambique, enriquece a discussão e amplia o horizonte das investigações apresentadas.

Esta obra, portanto, é um testemunho do potencial transformador da pesquisa acadêmica e de seu papel na construção de um diálogo interinstitucional e interdisciplinar. Esperamos que este livro inspire novas reflexões e debates, fortalecendo ainda mais os laços entre os pesquisadores e contribuindo para o avanço do conhecimento nas áreas de educação, arte e cultura.

Boa leitura!

Os organizadores

SUMÁRIO

PREFÁCIO 7
SUMÁRIO 8

APRESENTAÇÕES

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA - PPGEAHC 16
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

A UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ AMPLIANDO PARCERIAS 18
Juliana Marcondes Bussolotti

UNIVERSIDADE PÚNGUÈ E UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE NA 31ª MOSTRA: EM BUSCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO 21
Fernando Rafael Chongo

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE CULTURA, ÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA PLANIFICAÇÃO DOCENTE NA QUALIDADE DE ENSINO: O CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE JORNALISMO DELEGAÇÃO ACADÉMICA DE MANICA 24
Bento Matias Faustino
Fernando Rafael Chongo

FONTES DOCUMENTAIS SOBRE A LIBERTAÇÃO DE ESCRAVIZADOS EM TAUBATÉ E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA 36
Nícollas Lopes Cardozo Albano
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

CAMINHADA URBANA NA/PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 48
Veronica Devens Costa
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins

UMA ANÁLISE DOS GOSTOS E PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CAMPUS VOTUPORANGA 58
Giovana Eleutério Stella
Cristiano Camilo Lopes

EDUCAÇÃO E PATRIMÔNIO: CONEXÕES

DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL: ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA BNCC 73
Gabriel Henrique Marucci
Suzana Lopes Salgado Ribeiro

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA NA OBRA DE LUÍS GAMA 85
Jéssica Anne Machado da Silva
Rosangela Patriota Ramos

GENEALOGIA AFRO DIASPÓRICA NO RIO GRANDE DO SUL: DELINEANDO FUXICOS EM CANGUÇU E PELOTAS 98
Lilian Soares da Silva
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

ARTE COMO EXPRESSÃO CULTURAL E EDUCACIONAL

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA COM AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE KODÁLY 111
Debora Lopes de Barros Baptista
Isabel Orestes Silveira

A PRÁTICA MUSICAL E OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE OS MODELOS DOMINANTE E EMERGENTE 125
Alexandre José do Carmo
Juliana Marcondes Bussolotti
Maria Fátima de Melo Toledo

A MODA COMO LINGUAGEM NA EXPRESSÃO DE CRISTÓBAL BALENCIAGA (1895-1972): UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO 137
Paula Nunes Rodrigues da Silva
Isabel Orestes Silveira

PATRIMÔNIO IMATERIAL E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

O USO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PATRIMÔNIO INTANGÍVEL NA EDUCAÇÃO 156
Fernanda Michele de Oliveira Silva
Thiago Vasquez Molina
Juliana Marcondes Bussolotti

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: SALVAÇÃO CULTURAL? 165
Marcos José de Andrade
Juliana Marcondes Bussolotti
Maria Fátima de Melo Toledo

ANÁLISE DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO COMBATE AO CONSUMO E VENDA DE DROGAS NAS ESCOLAS: CASO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIA SAMORA MACHEL E EDUARDO MONDLANE NA CIDADE DE CHIMOIO 177
Olga Dumissane Macumba
Fernando Rafael Chongo

ALIMENTAÇÃO E O SOCIAL EM A HORA DA ESTRELA: COMIDA COMO ELEMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM MACABÉA 188
Márcia Meira dos Santos
Rosana Barbato Schwartz

HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS

A RELAÇÃO ENTRE A RAZÃO INSTRUMENTAL E A DOMINAÇÃO NOS ESCRITOS DE MAX HORKHEIMER 200
Tarcísio Martins de Oliveira
Marcelo Martins Bueno

A/R/TOGRAFIA E DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO 214
Felipe Costa Souza
Juliana Marcondes Bussolotti

CONSTITUIR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: QUESTÕES BIOGRÁFICAS E CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE DIREITO..... 228
Claudia Lipovetsky Vivas de Resende
Marili Moreira da Silva Vieira

PROCESSOS CRIATIVOS E EDUCAÇÃO ESTÉTICA

O AUTOR COMO DEMIURGO: A METANARRATIVA DE HOMEM ANIMAL E A SUBCRIAÇÃO TOLKENIANA 241
Christian David Soares Bitencourt
Isabel Orestes Silveira

ARTE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO ESTÉTICA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL 255
Carolina Votto Silva
Mirian Celeste Martins

DISCUTINDO O ÓCIO E O TRABALHO: ALIADOS OU INIMIGOS?..... 269
Colez Garcia Junior
Marcelo Martins Bueno

ARTE NA PEDAGOGIA: OLHARES PARA NOSSAS MEMÓRIAS E A ARTE – FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES 283
Raquel Balduino da Silva
Juliana Marcondes Bussolotti
Michael Santos Silva

AUSENTE PRESENTE: A SOBREVIVÊNCIA DO QUILOMBO DO AUSENTE EM MEIO A UM CONTEXTO ADVERSO..... 294
Mateus de Fátima Brandão
Suzana Ramos Coutinho

A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS: COLISEU E MARACANÃ EM FOCO 307
Gabrielle Cristiane Fulcherberguer
Marcos Rizolli

ANÁLISE DO IMPACTO DO USO DA FERRAMENTA KAHOOT NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO 317
António Francisco Samuane
Mohammad Gulam Lorgat

DESAFIOS EM CASOS DE ENSINO

CASO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DA PESQUISA BRASILEIRA 334
Regina Ferreira da Costa
Maria de Fátima Ramos de Andrade

A LIDERANÇA COMO FACTOR DE SUCESSO NA GESTÃO ESCOLAR, ESTUDO DE CASO: ESCOLA SECUNDÁRIA DE SUSSUNDENGA E NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUNHINGA (2021-2023) - DISTRITO DE SUSSUDENGA 347
Filipe Majuta
Manuel Francisco Tendanhe Quetane

O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA QUALIDADE DE ENSINO DE FRANCÊS: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA SOALPO (2021-2023) 360
Jaquelina Alfeu Macaringue Chongo
Rajú Roldão Lauter

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES NA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE CHIBATA E 19 DE OUTUBRO NO DISTRITO DE VANDUZI. 375
Tomás Agostinho
Fernando Rafael Chongo

IMPACTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDÁRIA SAMORA MOISÉS MACHEL-BEIRA 390
Maria Rita Joanquene Ntoja
Dércia Chilaúle

SUSTENTABILIDADE E PATRIMÔNIO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO

A RESERVA BIOLÓGICA DO ALTO DA SERRA DE PARANAPIACABA: ENTRE O RECONHECIMENTO INTERNACIONAL E A DEPREDAÇÃO AMBIENTAL (1911-1981) 400
Mauricio Tintori Piqueira
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PROF. DR. EM MATEMÁTICA E PSICOLOGIA ZOLTAN DIENES NO MÉTODO SINGAPURA: UM ESTUDO DE CASO EM AÇORES 414
Marianne Angela de Oliveira
Adriana Camejo da Silva Aroma

CONEXÕES E PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

UM ESTUDO SOBRE CASOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA 433
Regina Carvalho Calvo de Faveri
Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Irineia Aparecida dos Santos Silva
Maria de Fátima Ramos de Andrade
Sângela Medeiros de Lima Carvalho

NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM TEA E AUXÍLIO PARA PROFESSORES E FAMILIARES 446
Bianca Aparecida S. Bezerra Lopes
Gabriela Yu Lim Kim
Luiza Graf Sanches
Ronê Paiano

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE EM GORONGOSA NO PERÍODO ENTRE 2021 À 2023. 464
Manuel José Paulino da Silva
Estemee Umba

ANÁLISE DO CONTRIBUTO DOS CONSELHOS DAS ESCOLAS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ZIP DE MARERA: 2021 – 2022 477
Charunda Carlos Vasco
Umba Mbayo Estemee

EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

ACOMPANHAMENTO PARENTAL E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPO DA PANDEMIA DA COVID-19: EPC-FEPOM E ESCOLA SALVATORIANA MWANA UNERUFARO 491
Clarisse Bernardo Manuel Bene
Armando Manuel

O IMPACTO DAS PRÁTICAS ESG NA REGULAÇÃO AMBIENTAL: EXCLUSÃO DE PLAYERS DO MERCADO PELAS REGRAS RESTRITIVAS DE PRODUÇÃO 504
Cintia Coelho da Silva
Isabel Orestes Silveira


APRESENTAÇÕES

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA - PPGEAHC

Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz - UPM - Coordenação do PPGEAHC

O Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie tem se consolidado como um espaço de produção acadêmica interdisciplinar, integrando investigações que atravessam as fronteiras do conhecimento e dialogam com diferentes áreas do saber. Comprometido com uma perspectiva crítica e reflexiva, o programa articula pesquisas que abordam desde a formação docente até os processos artísticos e culturais contemporâneos, promovendo debates que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A realização da Mostra no âmbito do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) evidencia a importância de espaços institucionais que favorecem o diálogo e a troca de saberes entre pesquisadores, professores e estudantes da graduação e pós-graduação. O CEFT, ao acolher esta iniciativa, reforça seu compromisso com uma educação humanista e transformadora, reconhecendo a centralidade da arte e da cultura na formação integral dos indivíduos e na compreensão crítica da realidade.

Um dos diferenciais desta Mostra é sua dimensão internacional, especialmente no fortalecimento dos laços acadêmicos entre Brasil e países africanos, valorizando o eixo Sul-Sul. As parcerias estabelecidas com universidades de Moçambique e outras instituições da África evidenciam o

compromisso do PPGEAHC com a construção de um conhecimento plural, diverso e comprometido com a superação das desigualdades históricas. A troca de experiências e a cooperação acadêmica internacional enriquecem os debates e possibilitam novas perspectivas para a educação, a arte e a história da cultura, contribuindo para a ampliação de redes de pesquisa e a valorização das narrativas locais em uma perspectiva global.

Que esta Mostra inspire novas investigações, colaborações e reflexões, reafirmando o papel essencial da educação, da arte e da cultura na construção de futuros mais inclusivos e sustentáveis.

A UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ AMPLIANDO PARCERIAS

Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti

Nos dias 27, 28 e 29 de agosto de 2024, a XXXI Mostra de Pós-Graduação e a 4ª Mostra de Graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie abriram espaço para um diálogo profundo entre patrimônios culturais, educacionais, artísticos e o contexto da educação e história da cultura. Foi realizado em parceria com o Programa de Mestrado em Gestão e Administração Educacional da Universidade Católica de Moçambique, a Faculdade de Educação da Universidade do Púnguê/Moçambique, o Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU), e a Rede UNITWIN/Cátedra UNESCO – Cidades que Educam e Transformam. O evento promoveu um diálogo interdisciplinar sobre a importância dos patrimônios culturais e educacionais para a construção de identidades coletivas em um contexto de rápidas transformações sociais. A preservação e o estudo desses patrimônios tornam-se essenciais para a compreensão das complexidades históricas e contemporâneas.

O MPE-UNITAU , criado em 2013 e aprovado pelo MEC/CAPES com nota 4, se destaca por seu foco na formação docente para a Educação Básica. A área de concentração do MPE abrange estudos sobre políticas públicas, processos cognitivos, e alternativas pedagógicas que apoiam a prática docente. Os objetivos do MPE são claros: promover a formação de professores capazes de enfrentar os desafios educacionais do Brasil, desenvolvendo estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão e a diversidade sociocultural nas escolas, além de fomentar o intercâmbio com programas de pós-graduação nacionais e internacionais. O MPE se

organiza em três linhas de pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural – Enfoca o papel da escola na promoção da equidade educacional, na produção cultural e no apoio a diferença. Formação Docente e Desenvolvimento Profissional – Investiga as práticas formativas e o impacto das políticas educacionais. Práticas Pedagógicas para Equidade – Propõe alternativas pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação inclusiva e justa. Os trabalhos apresentados pelo MPE na Mostra representam uma síntese de seu compromisso com a inovação pedagógica e a valorização dos patrimônios culturais. Destacam-se: "Educação Literária: Salvação pela Cultura", que explora como a literatura atua como um patrimônio cultural essencial para a formação de cidadãos críticos e conscientes. "A/R/Tografia e Docência no Ensino Técnico", que investiga a integração entre arte, pesquisa e docência no ensino técnico, propondo uma metodologia inovadora que incorpora esses três campos de conhecimento. "A Prática Musical e os Paradigmas Educacionais: Construção de Conhecimento entre Modelos Dominantes e Emergentes", que explora como a música pode atuar como ferramenta pedagógica, rompendo com paradigmas educacionais tradicionais e abrindo caminho para novos modelos. "Arte na Pedagogia: Olhares para Nossas Memórias", que resgata o uso da arte como um meio de preservar memórias e experiências pessoais no contexto educacional, promovendo um ensino mais inclusivo e conectado à realidade dos alunos. "O Uso da Comunicação Não Violenta como Patrimônio Intangível na Educação", que propõe a aplicação da Comunicação Não Violenta (CNV) como uma prática pedagógica essencial para criar ambientes educacionais mais respeitosos e colaborativos. A graduação também marcou sua presença com pesquisas significativas, como o trabalho "Desafios de uma Educação Antirracista no Brasil: Análise Crítica das Políticas Curriculares", que oferece uma reflexão sobre a implementação de políticas educacionais voltadas à equidade racial. Outro destaque é o projeto "Fontes Documentais sobre a Libertação de Escravizados em Taubaté e o Ensino de História Antirracista", que utiliza documentos históricos para promover um ensino crítico sobre a libertação dos escravizados no Brasil.

A parceria entre instituições nacionais e internacionais, como a Universidade Católica de Moçambique, a Faculdade de Educação da Universidade do Púnguê, e a Rede UNITWIN/Cátedra UNESCO, confere ao evento uma dimensão global. Ao transcender fronteiras, a Mostra promoveu o diálogo entre diferentes contextos culturais e educacionais, evidenciando como os patrimônios educacionais, artísticos e culturais podem ser compreendidos e preservados em uma escala internacional. Essa colabora-

ção não apenas fortalece os laços acadêmicos, mas também proporciona uma visão diversificada e intercultural sobre os desafios e as oportunidades na preservação dos patrimônios. As contribuições do MPE-UNITAU, com suas pesquisas voltadas para a inclusão, inovação pedagógica e valorização cultural, destacam o papel da universidade na construção de uma educação mais equitativa e transformadora. O evento foi uma oportunidade única para expandir horizontes, promover o diálogo entre diferentes culturas e construir novas práticas educativas que respondam aos desafios contemporâneos. Este espaço de intercâmbio acadêmico e cultural se configura como um marco no fortalecimento da cooperação entre instituições e na promoção de uma educação que, por meio da arte e da história, busca transformar as sociedades em que está inserida.

UNIVERSIDADE PÚNGUÈ E UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE NA 31ª MOSTRA: EM BUSCA DA INTERNACIONALIZAÇÃO

Prof. Doutor Fernando Rafael Chongo

A Universidade Católica de Moçambique (UCM) surgiu em 1995, mercê da inauguração do sistema democrático, que propiciou a Reforma do Sistema Nacional da Educação (SNE) e o início da expansão da rede de Ensino Superior em Moçambique. No âmbito das suas atividades, a UCM tem estado a oferecer cursos de Graduação (Licenciaturas) e Programas de Pós-graduação (Mestrado e Doutoramento), através das suas unidades académicas. O programa de Mestrado em Gestão e Administração Educacional, embora seja uma criação da Faculdade de Educação e Comunicação (FEC), sediada na cidade de Nampula, tem sido oferecido, por extensão desde 2013 (ano do meu ingresso na Função Pública, precisamente na Escola Superior de Jornalismo, ESJ), pela Faculdade de Engenharia (FENG), sediada na cidade de Chimoio.

Em 2016 eu era doutorando em Inovação Invocativa pela UCM/FEC. Nesse ano fui admitido pela FENG para ser docente a tempo parcial no Programa de Mestrado em Gestão e Administração Educacional.

Em 2019, ano em que defendi a minha tese de doutoramento, foi criada a Universidade Púnguè (UniPúnguè), com Sede na cidade de Chimoio, e lá comecei a trabalhar integralmente, em 2020, como resultado da minha mobilidade da ESJ. A UniPúnguè acolheu-me através do Departamento de Pedagogia e Psicologia, da Faculdade de Educação (FE).

Em 2023, o meu perfil de docente universitário, tanto na graduação, quanto

na pós-graduação, estimulou a minha admissão pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e Historia da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), onde estou sob a orientação do prezado Professor Doutor João Clemente de Soza Neto. Tenho estado a fazer pesquisas de Pós-doutoramento em Educação, sobre o Currículo Local do Ensino Primário em Moçambique, na perspetiva da Pedagogia Social.

Neste ano de 2024, justamente o da firmação de um Acordo de Cooperação entre a UniPúnguè e a UPM, tive o privilégio de fazer um estágio bastante intenso e marcante, no CEFT, por um período de 15 dias. No âmbito dessa estadia entre finais de Maio e início de Junho, tive o privilégio de ser enquadrado para passar a fazer parte da Comissão Organizadora e da Comissão Cientifica da 31ª Mostra da UPM.

Engajei-me na equipa de trabalho, sob a coordenação da prezada Profª. Doutora Mirian Celeste F. Dias Martins, a quem facilitei o envio de convites para a participação na 31ª Mostra, tanto à Prof. Doutora Argentina Serafim Lopes, Directora da Faculdade de Educação da UniPúnguè, quanto à Engª. Cornélia Gafah, Directora da Faculdade de Engenharia da UCM/FENG. Como corolário, a 31ª Mostra foi orgulhosamente marcada pela participação ativa de (10) oradores e (05) membros da subcomissão científica, ligados ao Programa de Mestrado em Gestão e Administração Educacional da UCM/FENG.

A 31ª Mostra constituiu um espaço internacional de promoção da dignidade humana. Se, por um lado, estas instituições de ensino superior moçambicanas e os seus respetivos representantes tiveram a oportunidade de comprovar a sua produção científica local, por outro lado, lograram construir experiências decorrentes de trocas com pesquisadores de outros quadrantes. Ademais, abriram espaço para oportunidades subsequentes de construção participativa do mosaico cultural global. Mais ainda, fizeram com que a UPM fosse hospedeiro do diálogo Sul-Sul. Enfim, a FE, a FENG, os oradores, os membros da subcomissão científica, o CEFT e eu mesmo, lográmos materializar o início da internacionalização da nossa cidadania. Continuaremos pelejando, em prol de um mundo melhor.

Bem-haja a 31ª Mostra da Universidade Presbiteriana Mackenzie!



DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES ENTRE CULTURA, ÉTICA E FORMAÇÃO DOCENTE

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA PLANIFICAÇÃO DOCENTE NA QUALIDADE DE ENSINO: O CASO DA ESCOLA SUPERIOR DE JORNALISMO DELEGAÇÃO ACADÉMICA DE MANICA

Bento Matias Faustino[1] - Universidade Católica de Moçambique
Prof. Dr. Fernando Rafael Chongo[2] - Universidade Católica de Moçambique

RESUMO: O presente trabalho tem como objectivo analisar a influência da planificação docente na qualidade de ensino na Escola Superior de Jornalismo, Delegação Académica de Manica. A pesquisa busca compreender o impacto da planificação no envolvimento e na aprendizagem dos estudantes, bem como na garantia da qualidade educativa. No contexto moçambicano, muitos docentes iniciam a carreira sem a formação adequada em metodologias de ensino e planificação, o que pode comprometer a eficácia pedagógica. Adoptando uma abordagem qualitativa, a investigação utiliza entrevistas em profundidade com docentes dos cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Biblioteconomia e Documentação, com

1 Doutorando em comunicação pela Universidade Estadual Paulista, Brasil; Mestre em Gestão e Administra cação Educacional pela Universidade Católica de Moçambique; Docente na Escola Superior de Jornalismo. Email: faustinobentoatias@gmail.com

2 Pós-doutorando em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil; Doutorado em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar na Universidade Púnguè; Pastor e Presidente da Comissão de Evangelização e Missões, na Igreja Presbiteriana de Moçambique; e mail: fernandochongo@yahoo.com

o objectivo de explorar a autonomia dos docentes na planificação do ensino, identificar os critérios de selecção dos conteúdos temáticos, discutir a relevância das metodologias planejadas e avaliar a articulação entre os objectivos do plano analítico e do plano temático. Os resultados indicam que, apesar da influência limitada pelas directrizes do plano temático, os docentes mantêm certa autonomia na selecção de conteúdos, utilizando critérios de relevância e actualidade. A pesquisa aferiu que a formação contínua e integrada dos docentes é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. Portanto, as instituições de ensino superior devem implementar programas de formação contínua focados em metodologias de ensino e planificação, visando uma educação de qualidade e relevante para os desafios contemporâneos.

PALAVRAS-CHAVE: Planificação docente; Metodologias de ensino superior; Formação docente.

Introdução

A educação tem passado por transformações significativas a nível global, impulsionadas pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e pela crescente modernização das sociedades. Esse cenário impõe mudanças constantes nas práticas pedagógicas em todos os níveis de ensino, exigindo dos docentes uma adaptação contínua às novas realidades educacionais. De acordo com Ferreira (2022) as turmas do século XXI são caracterizadas pela heterogeneidade, e cada estudante merece um acompanhamento individualizado que lhe permita aprender de forma significativa. Nesse contexto, os educadores enfrentam o desafio de formar cidadãos conscientes e competentes, capazes de adquirir, aprimorar e reconstruir seus conhecimentos em um ambiente educacional em constante evolução.

No entanto, conforme apontam Silva, Santos e Monteiro (2021), os professores também se deparam com obstáculos significativos no processo de ensino aprendizagem, em especial devido à persistência de práticas educativas antiquadas. Essas práticas tradicionais muitas vezes criam barreiras que dificultam a interação entre docentes e estudantes, comprometendo a eficácia da aprendizagem. Assim, o desafio contemporâneo para a educação consiste em integrar as metodologias tradicionais com as inovações tecnológicas, promovendo um ensino eficaz que responda às demandas das sociedades modernas.

Nesse sentido, a tarefa dos docentes vai além da simples transmissão de conhecimento; exige deles uma constante atualização e busca por estra-

tégias pedagógicas que atendam às novas necessidades educacionais. É preciso reconhecer a diversidade das turmas e adotar práticas inclusivas que considerem as particularidades de cada estudante. Somente assim será possível superar as barreiras impostas pelas metodologias obsoletas e promover uma educação que esteja em sintonia com os avanços tecnológicos e as transformações sociais.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, citado por Ferreira, 2022), todas as atividades dos docentes possuem uma natureza pedagógica. No entanto, muitos docentes do ensino superior se consideram especialistas em suas áreas de conhecimento, o que resulta em uma insuficiência de competências e formações psicopedagógicas. Apesar dos avanços tecnológicos e das pesquisas disponíveis, as metodologias de ensino no ensino superior permanecem tradicionalistas, não estimulando adequadamente a aprendizagem. Os docentes frequentemente recorrem a métodos e experiências de sua própria formação, sem considerar as mudanças de contexto e de tempo.

Meu interesse em conduzir este estudo em um ambiente educacional decorre da reputação e do rigor excessivos atribuídos aos docentes, muitos dos quais adoptam práticas de reprovação frequente como estratégia para preservar sua imagem, enquanto outros recorrem à ameaça constante de reprovar os estudantes, criando um ambiente de estresse e ansiedade. Tal reputação pode suscitar questionamentos sobre a eficácia do ensino. Além disso, a ausência de uma abordagem diversificada de metodologias pedagógicas também motivou meu interesse, uma vez que os métodos de ensino necessitam ser reavaliados para atender às expectativas de um público novo, crítico, reflexivo e que busca reconhecimento como grupo ativo e importante. Dessa forma, torna-se imperativa a revisão contínua e o repensar da prática docente no ensino superior, permitindo a reinvenção de novas práticas educacionais.

Docência no ensino superior em Moçambique

Dentro da realidade moçambicana, o cenário de formação de docentes universitários é marcado pela ausência de programas específicos voltados para o ensino superior, como apontam Assane e Nascimento (2022). Segundo os autores, os docentes universitários muitas vezes iniciam suas actividades sem uma avaliação criteriosa de competências pedagógicas ou experiência prévia na docência, o que contrasta com a complexidade e os desafios inerentes ao exercício desta profissão. Dickie (2016) corrobora essa visão ao afirmar que os docentes do ensino superior carecem de

treinamento educacional adequado e que as instituições devem fornecer programas de formação continuada para assegurar um desempenho profissional de excelência.

Ainda de acordo com Dickie (2016), a discussão sobre a formação pedagógica no ensino superior tem sido negligenciada, o que compromete a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A predominância de docentes com forte formação teórica, mas sem experiência pedagógica, resulta em uma desconexão entre o conhecimento disciplinar e a prática educativa, gerando insegurança nos estudantes (Assane; Nascimento, 2022). Além disso, os métodos pedagógicos adoptados no ensino superior muitas vezes se mostram inadequados para atender às necessidades dos discentes, uma vez que a avaliação dos docentes tende a se restringir ao desempenho académico, sem considerar as competências pedagógicas (Dickie, 2016).

Garantir uma formação contínua e qualificada aos docentes é, portanto, fundamental para a melhoria do processo educacional, como indicam Rios, Ghelli e Silveira (2016). Estes autores enfatizam que o perfil do docente universitário deve transcender a mera transmissão de conhecimento, exigindo uma visão interdisciplinar e uma articulação mais sólida entre didáctica e epistemologia, de modo a integrar o conhecimento disciplinar ao pedagógico. Para tanto, Oliveira (2011) destaca a importância de metodologias diversificadas que promovam uma aprendizagem significativa, reflectindo no comportamento e engajamento dos estudantes.

A abordagem autoritária por parte dos docentes, segundo Almeida (2015), contribui para a desmotivação dos estudantes, reforçando a necessidade de metodologias activas que atraiam o interesse dos discentes. Nesse sentido, a preparação adequada dos docentes para actuar em contextos dinâmicos e complexos torna-se indispensável para garantir uma educação de qualidade. Como argumenta Luckesi (1994 apud Loureiro, 2019), o papel do docente vai além do simples ensino de conteúdos científicos, sendo necessário capacitá-lo para compreender as injustiças sociais e actuar de forma crítica no processo educativo.

Melo, Marra e Pedro (2018) reforçam essa visão ao propor que a actualização dos docentes deve ser baseada em uma perspectiva científica que considere a totalidade dos processos educativos, ligando teoria e prática de forma indissociável. Para os autores, a ausência de planejamento pedagógico por parte dos docentes reflecte uma lacuna que precisa ser preenchida para que o ensino superior cumpra seu papel de formação integral dos estudantes.

A diferenciação pedagógica é outro aspecto crucial a ser considerado no ensino superior, como destacam Gomundanhe e Angst (2020). Os autores afirmam que os docentes muitas vezes não levam em conta as diferenças individuais dos estudantes, aplicando avaliações homogéneas que desconsideram o saber prévio dos discentes. Nhambi e Nascimento (2022) complementam essa análise ao afirmar que a educação de qualidade depende de docentes bem formados, que valorizem a formação pedagógica e consigam integrar teoria e prática de maneira criativa e inovadora, proporcionando um ambiente de aprendizagem que transcenda os limites da sala de aula e fomente o pensamento crítico dos estudantes.

Autonomia da planificação docente no ensino superior

A educação é uma actividade humana que se realiza em função de propósitos e metas. Assim sendo, no processo pedagógico, a actuação dos docentes e dos universitários está voltada para o alcance de objectivos educacionais. Pois, a formulação explícita dos objectivos educacionais oferece maior seguridade ao docente, porque norteia o procedimento pedagógica e auxilia na escolha dos meios mais adequados para a realização do ofício (OLIVEIRA, 2011)

A planificação sempre fez parte do quotidiano da humanidade em todas as áreas, pois, a planificação consiste em buscar as melhores alternativas de acção possíveis para alcançar determinados objectivos a partir de certa realidade, todavia, o ensino deve estar alicerçado aos objectivos do plano curricular (OLIVEIRA, 2011).

A planificação é a análise da realidade, o pensamento sobre as circunstâncias actuais e a previsão de diferentes maneiras de agir para vencer obstáculos ou atingir metas. Segundo Barbosa (2009), a planificação é composta por várias fases relacionadas que permitem alcançar os objectivos. A planificação educativa dá aos docentes a capacidade de avaliar e replanificar suas práticas individuais (VASQUENCELLOS, 2011, APUD LOUREIRO, 2019).

Barbosa (2009) ainda ressalta que a planificação educativa é um processo composto por várias fases inter-relacionadas, e Vasquencellos (2011), citado por Loureiro (2019), expande essa visão ao afirmar que a planificação permite aos docentes avaliar e replanejar suas práticas pedagógicas. Tal avaliação constante possibilita uma adaptação das estratégias de ensino, considerando a heterogeneidade dos estudantes e suas diferentes formas de aprendizagem.

Loureiro (2019) reforça essa ideia ao sublinhar que a planificação deve ser constantemente adaptada e que as atividades propostas aos estudantes devem incentivá-los a refletir e enfrentar desafios, respeitando as singularidades de cada um. Contudo, o autor adverte que, apesar da importância da individualização do ensino, não é necessário que o docente desenvolva uma estratégia específica para cada estudante, mas sim que considere os diferentes métodos de aprendizagem existentes.

Por fim, Izeki (2022) destaca um dos principais desafios enfrentados pelos docentes: a transição da planificação para a ação. Segundo o autor, há uma lacuna no ensino superior no que diz respeito à investigação dos padrões de planificação docente, e defende que é fundamental proporcionar aos professores a liberdade necessária para planificar suas aulas e selecionar conteúdos que se adequem ao contexto e às necessidades dos estudantes. Esse enfoque na autonomia docente busca tornar o processo de ensino-aprendizagem mais eficiente e alinhado às demandas educacionais contemporâneas.

Critérios para a seleção de conteúdos temáticos no ensino superior

No ensino superior, os critérios de seleção de conteúdos são fundamentais para guiar os docentes na escolha dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores a serem ensinados em um curso específico. Segundo Piletti (2004), esses critérios devem considerar uma série de fatores, como os objetivos educacionais, as características dos estudantes, a área de conhecimento, a relevância social, a validade científica e a adequação pedagógica. Além disso, é crucial que o conteúdo seja flexível e apropriado ao nível de desenvolvimento dos estudantes, permitindo uma abordagem contextualizada e significativa.

Lopes (2012) enfatiza que a escolha dos conteúdos constitui a fase mais importante do planejamento do ensino, pois os conteúdos escolhidos devem estar articulados com os objetivos de ensino-aprendizagem. Ele também destaca a importância de relacionar esses conteúdos a outros campos do saber e a contextos profissionais específicos, o que permite aos estudantes uma reflexão crítica sobre a realidade. Dessa forma, os conteúdos não apenas transmitem conhecimento, mas também contribuem para a formação integral do estudante, ao conectar o aprendizado às práticas profissionais e contextos históricos e sociais.

Barbosa (2009) complementa essa visão ao sugerir que a planificação de conteúdos deve ser orientada pela articulação entre objetivos, métodos e

formas de organização do ensino. Ele propõe que, ao escolher os conteúdos, é essencial considerar a realidade e a época em que o processo de ensino ocorre. A flexibilidade dos conteúdos também se destaca como um aspecto fundamental, permitindo ajustes que melhor atendam às necessidades e interesses dos estudantes.

Piletti (2004) e Barbosa (2009) convergem ao apresentar critérios específicos para a seleção de conteúdos, destacando a validade, utilidade, significação, flexibilidade e adaptação ao nível de progresso do estudante. A validade implica que os conteúdos estejam alinhados com os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, sendo representativos e atualizados. Já a utilidade refere-se à capacidade de aplicar o conhecimento em situações novas, atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes. A significação, por sua vez, reside na relevância dos conteúdos para as experiências vividas pelos estudantes, o que torna o aprendizado mais interessante e significativo. A flexibilidade dos conteúdos permite adaptações às condições e interesses dos estudantes, enquanto a adaptação ao nível de progresso do estudante garante que os conteúdos estejam adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, promovendo o aprendizado e o desenvolvimento de competências. Portanto, a seleção de conteúdos no ensino superior exige uma abordagem criteriosa e contextualizada, que equilibre os objetivos educacionais com as necessidades dos estudantes e a relevância social do conhecimento transmitido.

Metodologia

Considerando o objeto de estudo e os objetivos delineados para esta investigação, buscou-se realizar uma pesquisa educacional que explicasse fenômenos e contribuísse para o desenvolvimento de fundamentos teóricos relevantes. Dado que o problema central consistia em analisar a influência da planificação docente na qualidade do ensino, optou-se por uma investigação qualitativa, que se caracteriza pela ênfase na compreensão das dinâmicas sociais e dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados. Esta abordagem permitiu priorizar uma análise explicativa, uma vez que a pesquisa qualitativa, conforme defendido por Prodanov e Freitas (2013), não se preocupa com a representatividade numérica, mas com o aprofundamento na compreensão de grupos sociais ou organizações.

A pesquisa envolveu oito docentes que lecionam nos cursos de licenciatura em Jornalismo, Relações Públicas, e Biblioteconomia e Documentação, tendo adotado uma abordagem qualitativa, conforme enfatizado por

Gerhardt e Silveira (2009), que destacam o foco das pesquisas qualitativas em aprofundar aspectos da realidade que não podem ser representados numericamente. Utilizou-se a entrevista semiestruturada, caracterizada por questões previamente planejadas e organizadas, que, segundo Amado (2014), visa facilitar a compreensão do entrevistador, proporcionando-lhe, entretanto, liberdade para explorar respostas durante a interação. Essa escolha metodológica, conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010), permite uma exploração mais ampla dos problemas e favorece o desenvolvimento independente da entrevista, que foi conduzida diretamente com os docentes da Escola Superior de Jornalismo – Delegação de Manica, com o entrevistador presente frente ao entrevistado ao longo de todo o processo.

Análise e discussão de resultados

A análise das respostas dos participantes revela que a maioria dos docentes no ensino superior não possui uma formação específica para a leccionação, o que reflecte uma carência na preparação pedagógica desses profissionais. Embora a Escola Superior de Jornalismo (ESJ) incentive a formação em níveis de mestrado e doutoramento, focando nas áreas de actuação da instituição, isso não supre a lacuna da pedagogia voltada para o ensino superior. Assim, mestres e doutores, ao ingressarem na docência, frequentemente carecem de uma formação adequada para lidar com os desafios pedagógicos específicos desse nível de ensino.

Os participantes relataram que, embora se beneficiem de treinamentos psicopedagógicos que impactam positivamente sua actuação em sala de aula, esses programas de formação não cobrem todos os tipos de profissionais que podem ser empregados no ensino superior (Ferreira, 2022). De acordo com Assane e Nascimento (2022), não existem programas específicos de formação de docentes para o ensino superior em Moçambique. Este contexto destaca a importância da autonomia docente na melhoria da qualidade do ensino, pois os professores são responsáveis pela implementação do projecto curricular. No entanto, para que essa autonomia seja efectiva, é necessário que os docentes conheçam os conteúdos mais adequados para os estudantes, tenham acesso a obras que sigam o plano temático e utilizem de maneira adequada o acervo de literatura.

A autonomia docente, embora permita liberdade na selecção dos conteúdos, opera dentro dos limites estabelecidos pelo plano temático. Conforme Valério (2017), a verdadeira autonomia docente se manifesta quando os professores estão conscientes de suas próprias deficiências e se mos-

tram sensíveis às necessidades dos outros actores do processo educacional, especialmente dos estudantes. Nesse sentido, a autonomia depende tanto de elementos pessoais, como responsabilidades morais e éticas, quanto de elementos sociais, como as relações e valores que orientam a prática docente.

Outro aspecto importante levantado pelos participantes é a dificuldade enfrentada durante o processo de planejamento, devido às limitações de tempo e recursos. A falta de acesso a materiais didácticos actualizados e a restrição de recursos tecnológicos e equipamentos comprometem a execução eficaz das actividades planejadas. Essa situação leva muitos docentes a limitarem o planeamento aos conteúdos com os quais estão familiarizados, resultando em planos analíticos que reflectem apenas o conhecimento individual do docente. Consequentemente, isso contribui para a falta de uniformidade nos planos de ensino de uma mesma disciplina.

Ademais, os docentes enfrentam limitações na aplicação de critérios de seleção de conteúdo, especialmente em relação à adaptação dos conteúdos para atender às diferentes habilidades e níveis de conhecimento dos estudantes, assim como à sua adequação a variados contextos de ensino.

Segundo Piletti (2004), a escolha de conteúdos deve considerar os objetivos educacionais e a relevância dos temas para a realidade e o contexto histórico específicos. Lopes (2012) acrescenta que o conteúdo deve estar alinhado às metas educacionais, vinculando-se às atividades profissionais em contextos sociais e históricos, bem como a outras áreas do conhecimento que correspondam ao perfil dos estudantes. Essa abordagem estimula o pensamento crítico sobre a realidade.

Os resultados da pesquisa indicam que os entrevistados buscam combinar metodologias diversificadas para atingir os objetivos de aprendizagem. A análise documental revelou que a Escola Superior de Jornalismo (ESJ) prioriza uma pedagogia baseada na avaliação formativa como estratégia principal para alcançar tais objetivos. No entanto, as observações em sala de aula demonstraram que as atividades propostas pelos docentes não consideram as diferenças individuais dos estudantes, nem apresentam estratégias de apoio para aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

No ambiente de sala de aula, os docentes têm priorizado métodos como a exposição teórica, o trabalho em grupo e o aprendizado individual, mas o modelo de ensino ainda se alinha predominantemente à pedagogia tradicional. Embora haja uma promoção do uso de recursos inovadores, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), essas

práticas não estimulam a cooperação e a entreajuda entre os estudantes, o que gera desequilíbrios na assimilação do conteúdo e na participação ativa durante as aulas.

Barbosa (2009) defende que os docentes devem adotar uma variedade de metodologias de ensino para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, facilitando o desenvolvimento gradual das habilidades cognitivas dos estudantes. Além disso, a aprendizagem fora do ambiente de sala de aula tende a ser mais compreensível do que em ambientes tradicionais. De acordo com Masetto (2003, citado por Barbosa, 2009), o ensino deve capacitar os estudantes a aprender de forma autônoma, promover a reflexão crítica e garantir a aquisição e o domínio de uma ampla gama de conhecimentos, métodos e técnicas.

Os dados obtidos por meio das entrevistas mostram que a avaliação somativa é a prática mais comum entre os docentes da ESJ, conforme exigido pelo regulamento pedagógico da instituição. A análise documental reforça essa constatação, revelando que o regulamento pedagógico, em seu artigo 40, alínea 2, estabelece que a avaliação de conhecimentos deve ser individual, realizada por meio de provas escritas, práticas e/ou orais ao longo dos semestres letivos.

Gil (2009) ressalta que as avaliações em instituições de ensino superior tendem a seguir esse padrão uniforme, e Barbosa (2009) corrobora essa perspectiva, afirmando que, embora existam diferentes formas de avaliação, a prova escrita é o método mais comum em nossa cultura.

Conclusão

Os docentes tenham certa autonomia na seleção dos conteúdos a serem lecionados, essa autonomia é limitada e impactada por fatores estruturais e de formação pedagógica. A continuidade nas áreas técnicas de formação, incentivada pela ESJ, acaba por perpetuar a presença de mestres e doutores na docência sem o devido conhecimento das didáticas específicas do ensino superior, o que interfere na qualidade do ensino oferecido.

Os critérios para a seleção de conteúdo variam conforme o participante, o contexto e o propósito educacional. No entanto, observa-se que alguns docentes ainda não conseguem aplicar de forma efetiva esses critérios, limitando-se a ensinar o conteúdo do plano temático sem considerar aspectos como atualidade, relevância e flexibilidade, fundamentais para a adaptação às demandas contemporâneas do ensino.

Diante disso, as práticas de ensino na ESJ permanecem homogêneas,

sem considerar plenamente as necessidades educacionais específicas dos estudantes. Essa limitação reflete-se em dois cenários observados: no primeiro, os estudantes internalizam os conceitos essenciais antes das aulas e os discutem em grupo com a orientação do docente; no segundo, eles realizam as tarefas e leituras apenas após a apresentação do conteúdo, mesmo tendo acesso prévio aos materiais necessários.

Por fim, a continuidade de profissionais qualificados em áreas técnicas sem uma formação sólida nas didáticas do ensino superior compromete a qualidade do ensino. A aplicação dos critérios de seleção de conteúdo, como relevância e flexibilidade, ainda não é efetiva para todos os docentes, o que resulta em práticas pedagógicas homogêneas, que não atendem plenamente às necessidades específicas dos estudantes. Esse cenário perpetua um ensino centrado no plano temático, onde os estudantes ora se antecipam às aulas com discussões orientadas, ora realizam atividades apenas após a exposição do conteúdo, sem aproveitarem adequadamente os materiais disponíveis previamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hélio Mangueira de. A didática no ensino superior: práticas e desafios. Estação Científica, Juiz de Fora, n. 14, 2015.

AMADO, João. Manual de investigação qualitativa em educação. 2. ed. [S.l.]: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ASSANE, Adelino Inácio; NASCIMENTO, Maria Isabel do. Formação de professores para docência universitária nas instituições de ensino superior em moçambique: entre as orientações legais e as práticas cotidianas. Revista Práxis Educacional, 18, n. 49, 2022. e10598.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. Teorias e Práticas do Currículo. [S.l.]: Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. Didática do Ensino Superior. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

DICKIE, Amalia. Docente, um Autor Principal na Qualidade no Ensino Superior: Caso Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Economia e Gestão. Revista Eletrónica de Investigação e Desenvolvimento, 1, n. 7, 2016. 40-50. Disponivel em: https://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/71/71.

FERREIRA, Vando Madureira. Docência no ensino superior: formação docente, identidade e prática pedagógica. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE, São Paulo, 8, n. 1, 2022. 1360-1373. Disponivel em: https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3981/1540.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto

Alegre: FRGS, 2009.

GIL, António Carlos. Didáctica do ensino Superio. [S.l.]: Altas, 2007.

GIL, António Carlos. Metodologia do ensino superior. São Paulo : Atlas, 2009.

GIL, António Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008. Disponivel em: https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf.

GOMUNDANHE, Almeida ; ANGST, Felipe. Actividades diferenciadas no ensino superior: práticas e desafios dos docentes. REID, 1, n. 11, 2020.

IZEKI, Claudia Akemi. Planificação docente no Ensino Superior: um estudo numa universidade brasileira na disciplina de Programação Introdutória. Tese de doutoramento em Ciências da Educação (especialidade em Desenvolvimento Curricular). [S.l.]. 2022.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. Metodologia da pesquisa: guia prático. Bahia: Via Litterarum, 2010.

LOPES, Maria Inácia. Como selecionar conteúdos de ensino. De Magistro de Filosofia, 2012. 30-43.

LOUREIRO, Regiane Laura. Didáctica. Curitiba: IESDE Brasil, 2019.

NHAMBI, Palvina ; NASCIMENTO, Sílvia do. O papel do professor na garantia da qualidade na educação. REID, 13, n. 1, 2022. 1-9.

OLIVEIRA, Margibel Adriana de. Didática do ensino superior. São Paulo: Know How, 2011. Disponivel em: https://pt.scribd.com/document/439924084/Didatica-no-Ensino-Superior-Margidel-Adriana-de-Oliveira-pdf.

PILETTI, Didatica Geral Claudino. Didática Geral. [S.l.]: Ática, 2004.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª. ed. Rio Grande do Sul : Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIOS, Gilma Maria; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça; SILVEIRA, Ludiana Martins. Qualidades de um professor universitário: perfil e concepções de prática educativa. Ensino em Revista, Uberlândia, MG, 23, n. 1, 2016. 135-154. Disponivel em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/35408/18631/144595.

SILVA, Dayvane Oliveira da; SANTOS, Batista Oliveira; MONTEIRO, José Almeida. Perfil ideal do professor do século XXI. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 10, n. 7, 2021. e12310716356-e12310716356.

FONTES DOCUMENTAIS SOBRE A LIBERTAÇÃO DE ESCRAVIZADOS EM TAUBATÉ E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIRRACISTA[3]

Nícollas Lopes Cardozo Albano[4] (Universidade de Taubaté)
Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro[5]
(Universidade de Taubaté)

RESUMO: Este trabalho aprofunda a compreensão a respeito do uso de fontes históricas documentais no ensino de História, tomando como recorte histórico-temporal a Escravidão em Taubaté, no século XIX. A escolha do tema remonta à urgência de compreender e discutir a história de Taubaté e neste projeto objetiva-se debater a escravidão na educação básica, evidenciando por meio de documentos de arquivo como a negritude é representada na História. Também visa-se ampliar os estudos críticos sobre a história da escravidão em Taubaté e trazer uma proposta de ensino antirracista das relações étnico-raciais do Brasil. Assim, por meio da seleção de documentos de arquivo (inventários, ações, processos e jornais do século XIX presentes no Arquivo Histórico Municipal "Felix Guisard Filho"), propomos a elaboração de estratégias de ensino antirracistas amparadas em referenciais teóricos e na análise documental histórica que estejam

3 Este texto é um recorte da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida atualmente pelo autor, fomentada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

4 Graduando em História pela Universidade de Taubaté (UNITAU) e pesquisador de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), com ênfase em: Escravidão, Relações Étnico-raciais, História Afro-brasileira. Contato: lca.nicollas@gmail.com.

5 Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professora e pesquisadora na Universidade de Taubaté (UNITAU), com ênfase em: História Oral, Ensino de História, Diversidades. Contato: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

em consonância com a legislação (lei 10.639/2003 e Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004). Entendemos que os resultados da pesquisa, e sua aplicação nas aulas de História na educação básica, impulsionam o reconhecimento de que pessoas escravizadas e seus descendentes são sujeitos históricos e o entendimento de que é preciso estudar politizar a memória da escravidão, no tempo presente.

PALAVRAS-CHAVE: Documentos Históricos; Educação Antirracista; Escravidão em Taubaté-SP.

Introdução

A história da escravidão no Brasil, dentre os diversos períodos históricos estudados nas aulas de História na educação básica, é um dos recortes temáticos mais prejudicados pela legislação e metodologias educacionais tradicionais, refletindo em uma imposição negativa à mentalidade popular referente a este período e seus aspectos históricos, sociais, culturais e políticos.

Em Taubaté, cidade do interior do estado de São Paulo e parte fundamental do Vale do Paraíba Paulista, a situação não poderia ser diferente: há uma lacuna no ensino de História Regional na rede municipal de ensino, prejudicando ainda mais a difusão da história local da escravidão para os munícipes. Uma das consequências dessa baixa propagação da história da escravidão em Taubaté incide na ignorância do povo taubateano perante suas raízes afrodescendentes, que implica, por conseguinte, no desconhecimento das práticas culturais, monumentos e fatos históricos que partem da história negra da cidade.

Cerca de dois meses antes da Lei Áurea, Taubaté efetivou a libertação de seus 2.658 escravizados em 04 de março de 1888. Neste momento, a economia cafeeira, que décadas antes foi a responsável por elevar a antiga vila à condição de município e colocá-la como uma das maiores populações do estado de São Paulo (Abreu, 1991), estava em decadência não só em Taubaté, mas em todo o Vale do Paraíba Paulista – resultando, assim, em mudanças no uso de mão-de-obra escravizada.

> *Desde a década de 1870, mas, principalmente, na de 1880, quando aumentaram as facilidades para utilização do trabalhador livre estrangeiro, as lavouras do Vale do Paraíba, fluminense e paulista, estavam em decadência. Essas regiões enfrentavam, de maneira dramática, o problema da substituição da mão-de-obra escrava (Costa,*

1997, p. 260).

O fato dessa e tantas outras histórias da escravidão no Brasil estarem tradicionalmente invisibilizadas pela historiografia denuncia a urgente demanda de rememorar e politizar a escravidão no tempo presente, democratizando esse conhecimento e, assim, envolvendo diversas esferas socioeconômicas e culturais neste rico, denso e importante debate sobre nossa história e nossas raízes – da educação básica ao ensino superior, incluindo a comunidade.

Posto isso, com essa pesquisa pretende-se refletir a história da escravidão em Taubaté, e em específico o período da abolição desse sistema no município, utilizando como fonte primária os documentos históricos. Ademais, busca-se visualizar as diversas características da escravidão em Taubaté, refletindo com o cenário nacional e verificando as particularidades locais. Para mais, também se visa entender a usabilidade desses documentos históricos para o ensino de História na educação básica.

Apesar do recorte histórico-temporal desta pesquisa ser condizente ao período final do século XIX, estando mais próximo da abolição (1870-1888), também foram selecionados, excepcionalmente, documentos anteriores a esse recorte, com alguns desses já em processo de análise, propondo-se a compreender os antecedentes e todo o processo que culminou na abolição da escravidão em Taubaté.

Fontes históricas documentais: desvendando a Taubaté escravista

O uso dos documentos históricos foi revolucionado nas primeiras décadas do século XX, como posto por Barros (2012), tendo em mente a revolução historiográfica da Escola dos Annales. Tomando-a como a essência desta pesquisa, a documentação histórica nos oferece novas perspectivas a respeito do estudo de História e, neste caso, da História da Escravidão. Os manuscritos selecionados para essa pesquisa se caracterizam por diversas categorias: ações e processos de liberdade, fundos de emancipação, processos-crime, inventários e testamentos, jornais, dentre outros. São todos provenientes do século XIX e compõem o acervo do Arquivo Histórico Municipal “Felix Guisard Filho” e da Hemeroteca “Antonio Mello Junior”, ambos localizados em Taubaté (SP), parte da Área de Museus, Patrimônio e Arquivo Histórico do município (AMPAH).

A partir da leitura e análise desses documentos, fica evidente que o processo de libertação dos escravizados em Taubaté ocorreu de forma muito

similar e atrelada ao contexto nacional. Desde a má aplicação e fiscalização das leis abolicionistas, ao movimento de substituição da mão-de-obra escravizada pela imigrante[6], a abolição e o pós-abolição em Taubaté consentem com a realidade de diversas localidades do país.

> *O acúmulo de papeis substancialmente jurídico-administrativos, concebidos na colônia ou na metrópole, revelam as ações e relações cotidianas de sujeitos históricos antes excluídos da escrita da história como é o caso dos povos indígenas e dos homens e mulheres negras africanas que viviam em uma sociedade colonial marcadamente excludente, criando espaços de resistência política e de sociabilidades (Apolinário; Caporicci; Souza, 2008, p. 02).*

De fato, existem dificuldades impostas na realização da leitura de documentos históricos, muito relacionadas à linguagem, grafia e gramática da língua portuguesa ao decorrer dos anos, às abreviações e terminologias que já caíram em desuso no mundo contemporâneo, à própria conservação dos papeis, dentre outras. Além do mais, a maior dificuldade é a compreensão da sociedade do século XIX, desde seu sistema político escravocrata às mínimas particularidades e regionalidades.

As diferenças da escravidão nos solos nacional, paulista e taubateano, claro, dizem respeito aos detalhes atribuídos a cada uma dessas conjunturas, em especial a da região do Vale do Paraíba Paulista, da mesma forma que em outras regiões do país, é possível constatar traços divergentes à realidade do interior paulista.

Sendo assim, o estudo paleográfico norteador desta pesquisa foi – e está sendo – realizado de forma cautelosa, investindo na interpretação crítica dos elementos históricos colocados nos manuscritos, para além da leitura e compreensão gráfica e linguística dos textos.

De modo geral, os documentos históricos selecionados e já analisados revelam algumas características curiosas e muitas vezes desconhecidas da Taubaté escravocrata, dentre elas: senhores que participavam de irmandades religiosas de escravizados, processos movidos entre senhores por sequestro dos cativos, a questão abolicionista voltada ao pensamento eco-

6 Em linhas gerais, as pautas abolicionistas em Taubaté estavam em consonância com alguns dos ideais propagados pelos fazendeiros de café na época, que prezavam pela "redução dos danos econômicos" que a abolição causaria. Desse modo, em Taubaté aponta-se uma ligação da antecipação da abolição no município com a fundação do Núcleo Colonial de Quiririm, em 1890, representando, assim, uma tentativa de introdução da mão-de-obra imigrante para substituição da mão-de-obra escravizada na região. Além disso, Emília Viotti da Costa (1997) elabora que esse movimento de introdução e substituição de mão-de-obra já era algo reconhecido nas grandes cidades por, pelo menos, 50 anos antes, tendo diferentes visões e resultados em diferentes locais do país.

nômico cafeeiro, os episódios de revolta dos escravizados, dentre outros.

Os inventários e testamentos, por exemplo, revelam que poucas e duras eram as menções aos escravizados em termos de liberdade, e podem ser usados para estudar a escravidão nos mais variados aspectos (Bacellar, 2012, p. 37). Em um testamento analisado, parte de um inventário datado de 1832, a senhora Francisca Florinda de Jesus deixa libertos seus escravizados Francisco Mulato e Maria de Nação, porém somente após estes completarem mais quatro anos de serviços à outra senhora mencionada no texto. A construção e efetivação da liberdade para os escravizados, em suma, era um movimento complexo e, muitas vezes, distante – sendo um processo diferente, inclusive, para escravizados das zonas urbanas e das zonas rurais.

> *Da mesma forma, características específicas da escravidão e da população escrava passaram a ser analisadas para apreender aquilo que se tornou um diferencial marcante nos modernos estudos do pós-abolição: os projetos dos libertos, sua "visão" do que seria a liberdade, os significados deste conceito para a população que iria, finalmente, vivenciá-la, e não apenas para os que o definiram nos diferentes momentos do processo de emancipação (Rios; Mattos, 2004, p. 173).*

Em determinados casos, tiveram efetividade em Taubaté as leis abolicionistas, em específico a Lei do Ventre Livre (1871) e seus decretos. Um dos processos de liberdade analisados, datado de 1876, retrata o pedido do escravizado Manoel, de 36 anos, que recorreu à liberdade após descobrir que não estava legalmente matriculado nem em Taubaté, onde residia e onde moveu o processo, nem em Pindamonhangaba, onde residia em poder de seu antigo senhor, quatro anos antes. Conforme Bacellar (2012), o registro dos escravizados em livros de matrículas tornou-se importante após a promulgação desta lei de 1871 – sendo assim, os escravizados que não estivessem devidamente matriculados nas vilas e municípios de residência estariam forros.

Abaixo, um trecho adaptado do documento revela seu desfecho: foi concedida sua liberdade nos termos da lei.

> *Visto o art. 8:2 da lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, e documentos a fl. 3 e 4, declaro liberto o pardo Manoel, e mando que se lhe passe o competente título, ficando salvo [...] o direito que lhes confere o final do artigo 19 da lei nº4.835 a 1º de dezembro de 1871. Taubaté, 17 de*

fevereiro de 1876 (CX Ação de liberdade e fundo de emancipação 1725-1889, M8-E01-P06, p. 04-05, 17/02/1876 – AHMFGF, adaptado).

Menciona-se nessa sentença tanto a lei do Ventre Livre, de setembro de 1871, quanto o decreto que regulamentou as matrículas de escravizados, de dezembro. Nesse decreto, que complementa diretamente a lei, é anunciado no artigo 19 que "os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados, não forem dados à matrícula até o dia 30 de Setembro de 1873, serão por este facto considerados libertos".

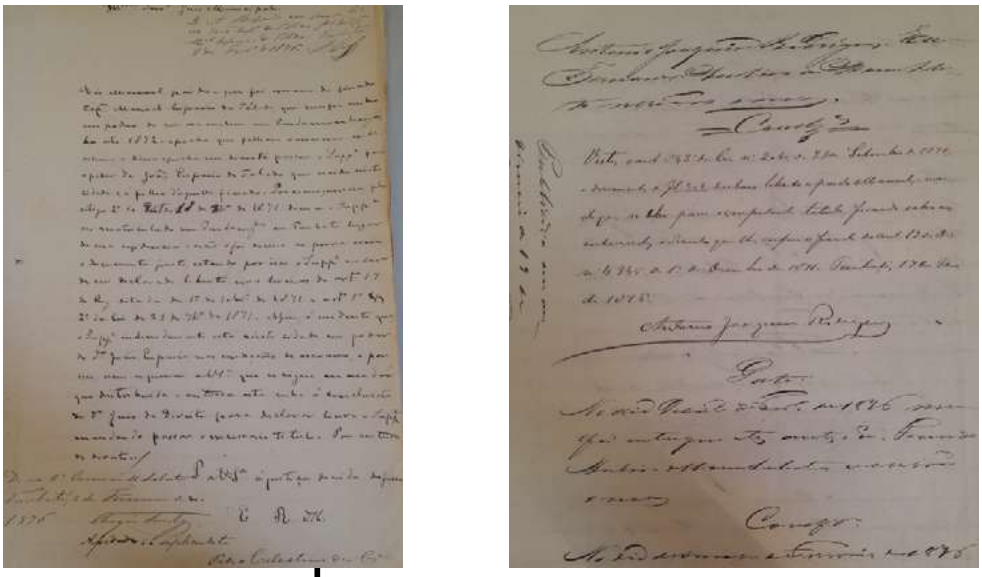


Figura 1 – Trechos da ação de liberdade de Manoel. Taubaté, 1876. - Fonte: Acervo do Arquivo Histórico Municipal "Felix Guisard Filho", 2024.

Não obstante, nem sempre a lei era favorável aos processos movidos por escravizados clamando pela alforria. Santos (2008, p. 43) afirma que os escravizados eram conscientes que os costumes e as leis protegiam os senhores e "garantiam o direito de um dono de escravo revogar a qualquer momento uma alforria concedida, tanto condicional, quanto gratuita".

Os documentos históricos, portanto, pautam a escravidão do macro ao micro, retratando a realidade nacional, muito difundida pela historiografia e na educação, e conceituando as regionalidades, desvendando seus elementos mais profundos e pouco expostos. O plano de utilizar esses documentos como instrumento pedagógico, enfim, baseia-se na ideia de democratizar tais informações e tornar as aulas de História mais dinâmicas, ricas e atrativas aos alunos.

Antirracismo e educação: Abordando a escravidão em sala de aula

As abordagens decolonial e antirracista da escravidão na educação básica remontam a uma urgente necessidade de reintroduzir esse tópico, rompendo com o imaginário colonialista e profundamente racista propagado nos últimos séculos. O raciocínio de Apolinário, Caporicci e Souza (2008) reitera que a imagem dos escravizados mais difundida pela historiografia era a de "um conjunto de homens e mulheres inteiramente subjugados por sua própria condição, anômicos, impedidos de pensar a si mesmos de outro modo que não como coisas".

Desconstruir essa e outras construções racistas impostas pela produção científica ao pensamento popular é uma das tarefas da Educação Antirracista, que tende a abordar temáticas como as relações étnico-raciais, o racismo e a discriminação, diversidade cultural afrodescendente, entre outros (Silva, 2021, p. 03). As políticas públicas de enfrentamento ao preconceito racial também têm papel crucial em expandir o alcance do antirracismo na educação, como a Lei 10.639 (2003), que oficializou o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) – legislações essas que pautam este estudo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, em específico, foram construídas consoante às demandas educacionais da população negra do país. É um documento de grande importância para a educação brasileira, ponderando que em seu texto, o Ministério da Educação (MEC) reconhece que o Brasil historicamente estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente que negou a escola milhões de brasileiros (Souza, 2022), principalmente a população afrodescendente. A partir desse reconhecimento, as Diretrizes foram elaboradas como uma política educacional de reparação.

> *Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (Brasil, 2004, p. 11)*

No sentido mais abrangente, legislações educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), assim como os currículos estaduais e municipais, também tentam abordar as pautas raciais de modo a incluí-las no ensino básico. Contudo, é notório o esvaziamento e a ausência de assuntos como a escravidão e a abolição, sendo tratados de maneira rasa, simples e quase ineficaz nas habilidades e competências da Base. Tamanini e Noronha (2019) ratificam que o professor, além do embasamento teórico, "precisa saber diferenciar reformas curriculares nos projetos políticos pedagógicos e nas propostas de ensino".

> *Com relação ao antirracismo e as questões Étnico-Raciais, a temática está esquálida na BNCC. Tem diferentes Componentes Curriculares incumbidos de trabalhar uma ou duas habilidades sobre o assunto em momentos pontuais no ano letivo, essa pulverização pode ao invés de ajudar (muitos educadores propagando ideias antirracistas), atrapalhar, pois são habilidades genéricas, que tratam de diversidade na etimologia do termo; mas não são específicas para combater o racismo (Freitas, 2023, p. 250).*

À vista disso, traçar planos para revisitar a abordagem da escravidão no ensino de História na educação básica se torna uma tarefa essencial: é necessário trazer às crianças e jovens a escravidão como debate atual, objetivando discutir suas principais características políticas e socioculturais e abrir espaço para as identidades afrodescendentes do século XIX e atuais, exaltando seu caráter histórico e sociocultural e trazendo a figura do escravizado como indivíduo e figura histórica.

No entanto, cabe ressaltar que essa visão e projeto não consistem em resumir ao regime escravocrata a história da população negra no Brasil, mas sim alimentar as deliberações sobre essas questões, que tanto importam para o entendimento do cenário do Brasil contemporâneo para todos e todas. Além disso, faz-se imprescindível politizar e atualizar a memória da escravidão brasileira, sem deixar que seja encoberto "o maior de todos os escândalos, aquele que ultrapassou qualquer outro na história da humanidade" (Nascimento, 1976, p. 48).

> *As marcas que nos ficaram como um legado do regime servil e que transcenderam sua época chegando até nós imprimiram aspectos peculiares à nossa sociedade. A concentração de negros e mestiços, os problemas de sua marginalidade, a questão do preconceito racial, as dificuldades para integração e adaptação dos descendentes de escravos, os baixos níveis culturais da grande maioria,*

> *certos aspectos do comportamento branco, tudo isso deriva do passado próximo cujo conhecimento é essencial para a compreensão de fenômenos atuais (Costa, 1997, p. 17).*

A partir dessa reflexão, ponderando a respeito das marcas sociais, culturais e políticas da escravidão no Brasil, encontra-se na educação básica uma grande plataforma para impulsionar essas discussões, aspirando trazer para a escola a escravidão e a construção do racismo no Brasil, dentre outros pontos correlatos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A formação identitária da população negra, o letramento racial e a ressignificação da história negra no Brasil estão muito atrelados ao ensino de História, sem dispensar metodologias e concepções interdisciplinares com aulas de Sociologia, Filosofia e Geografia, dentre outros componentes curriculares. Dessa maneira, como enunciado por Domingues (2011), os negros articularam identidades plurais, estabeleceram fronteiras étnicas móveis e transigiram formas culturais híbridas – identidades essas que podem, precisam e devem ser trabalhadas mais amplamente no ambiente escolar, baseadas em práticas político-pedagógicas plurais.

Conclusões Considerações finais

Esta pesquisa encontra-se em estágio inicial de desenvolvimento, portanto seus resultados ainda são inconclusivos. Apesar disso, já é possível depreender que o uso dos documentos históricos em sala de aula, além de oferecer ao professor uma metodologia diferenciada de ensino, pode trazer aos alunos informações raras e/ou inéditas, dificilmente encontradas na Internet e nos materiais didáticos. Para mais, o contato dos estudantes com a realidade material e documental do Brasil colonial e imperial, no que tange à escravidão, pode fomentar estudos e conversas sobre o que era ser negro e o que era ser escravizado no século XIX, considerando as práticas sociais e culturais desses indivíduos e todo o sistema de violências que permeava o país.

Na conjuntura regional, o uso dessa ferramenta se torna ainda mais promissor e enriquecedor, permitindo que os munícipes tenham contato com marcas profundas de sua própria sociedade desde a infância. Ampliando o ensino de História Regional desde o início da trajetória escolar contribui para que a população se aproprie de sua história, cultura e memória, valorizando e reforçando a identidade local.

Assim sendo, faz-se fundamental alegar que em Taubaté não há espaço

para a população negra e sua história, cultura e memória, justamente ligado ao fato da baixa identificação histórica dessa população em âmbito local. São escassas as ações de preservação ao patrimônio negro, as ações de valorização e fomento às práticas culturais afrodescendentes, e os projetos educacionais e o incentivo ao ensino da história das pessoas negras do município.

A proposta final dessa pesquisa em andamento é a elaboração de estratégias de ensino antirracistas que auxiliem professores, coordenadores e gestores escolares a incluírem conteúdos como a escravidão nas práticas pedagógicas. Essas estratégias englobarão contextos históricos, culturais, sociais e políticos, tendo como referencial as regionalidades de Taubaté e imediações.

O fomento à pesquisa documental, bem como a difusão de catálogos dos conteúdos abrangidos dentro dos documentos históricos, também contribui para a construção do saber histórico e popular a respeito da história local. O papel de entidades como a Área de Museus de Taubaté, que conduz o Arquivo Histórico Municipal e a Hemeroteca, é crucial para a preservação e valorização da história, memória e cultura de Taubaté e toda a região do Vale do Paraíba Paulista.

Por fim, a demanda de ampliação dos debates étnico-raciais em Taubaté e em todo o Vale do Paraíba provoca a intenção de tratar, com a construção e finalização desta pesquisa, os assuntos sobre a escravidão – seus antecedentes, suas características e suas consequências nos séculos XX e XIX, tanto nas escolas quanto no ensino superior e na produção acadêmica, levando isso, por fim, aos diversos espaços da comunidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Morgado de. Taubaté de núcleo irradiador de bandeirismo a centro industrial e universitário do Vale do Paraíba. Taubaté, 1991.

APOLINÁRIO, Juciene Ricarte; CAPORICCI, Marcos Roberto; SOUZA, Fabiano Badú de. Fontes históricas e pesquisas sobre escravidão negra e história indígena no Brasil: discussões teórico-metodológicas. 2008. Disponível em: https://bit.ly/3GrEOkj

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. IN: PINSKY, Carla Bassanezi et al. Fontes históricas. São Paulo: Contexto, v. 2, p. 23-81, 2005.

BARROS, José Costa D'Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. Revista Eletrônica do Museu e Arquivo Histórico La Salle, Canoas, v. 1, n. 12, p. 129-159, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.18316/332.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2004.

BRASIL. Lei Imperial nº 4.835, de 1 de dezembro de 1871. Approva o Regulamento para a matricula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava. Rio de Janeiro, RJ: Palácio do Rio de Janeiro, 1 dez. 1871.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 10 jan. 2003.

COSTA, Emília Viotti da. Da senzala à colônia. Unesp, 1997.

DOMINGUES, Petrônio. "Um Desejo Infinito De Vencer": O Protagonismo Negro No Pós-Abolição. Topoi, V. 12, N. 23, Jul.-Dez. 2011, P. 118-139. Disponível em: https://www.scielo.br/j/topoi/a/CNTvf4QcpGvMk9b5qdh3Jjq/?format=pdf&lang=pt.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre de. O indígena, o negro e a BNCC: diálogos necessários. Humanidades & Inovação, v. 10, n. 3, p. 246-262, 2023. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4786.

NASCIMENTO, Abdias do. O Genocídio do Povo Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PAPALI, Maria Aparecida Chaves Ribeiro. Escravos, libertos e órfãos: a construção da liberdade em Taubaté (1871-1895). São Paulo: Annablume, 2003.

PAZZINE, Fabiana Cabral. Movimentações abolicionistas em Taubaté: A iminência da libertação dos escravos e a antecipação à Lei Áurea. São Paulo: ANPUH/USP, XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão, 2008. Disponível em: https://legacy.anpuh.org/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Paineis/Fabiana%20Cabral%20Pazzine.pdf.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. Topoi (Rio de Janeiro), v. 5, n. 8, p. 170-198, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/.

SANTOS, Jorge Viana. Liberdade na escravidão: uma abordagem semântica do conceito de liberdade em cartas de alforria. 2008. 274 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/1608433.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. Dialogia, [S. l.], v. 1, n. 38, p. 1-10, 2021. Disponível em: https://uninove.emnuvens.com.br/dialogia/article/view/20213.

SOUZA, Paloma Silva de. Políticas educacionais antirracistas: análise dos modos de enfrentamento ao racismo em escolas públicas brasileiras. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/17752

TAMANINI, Paulo Augusto; NORONHA, Vanusa Maria Gomes. O ensino de história e a BNCC: livros didáticos sob uma análise comparativa. Revista Teias, v. 20, n. 57, p. 109-124, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052019000200109&script=sci_arttext.

CAMINHADA URBANA NA/PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Veronica Devens Costa[7] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Mirian Celeste Ferreira Dias Martins[8]
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: O presente artigo apresenta uma caminhada realizada no centro histórico da cidade de Vitória como parte das ações desenvolvidas na formação continuada com os docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental "Álvaro de Castro Mattos". Buscou-se apresentar a cidade com o olhar investigativo e formativo, percebendo a cidade com suas especificidades e conhecer a opinião dos/as professores/as sobre essa prática. Teve como objetivo mostrar a cidade como patrimônio histórico, social,

7 Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, PPG - Educação, Arte e História da Cultura. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pedagogia pela Faculdade Regional Serrana (FUNPAC). Professora no ensino superior privado e educação básica municipal. veronicadevens@gmail.com

8 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes (ECA)/Universidade de São Paulo (USP) e Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. mirian.martins@mackenzie.br

cultural e educativo, estimular para a curiosidade e observação crítica dos espaços visitados para possíveis práticas pedagógicas interdisciplinares. Para a escrita, nos reportamos a pesquisadores que estudam a caminhada como uma prática metodológica associada à formação continuada de professores. Sobre os conceitos de formação continuada apoiamo-nos em Libâneo (2004), Freitas e Pacífico (2020), Nóvoa (2022). Para as caminhadas dialogamos com Careri (2002), Bell Hooks (2021), Derdyk (2023), Labbucci, (2013). Os relatos dos/as professores/as foram coletados via rede social WhatsApp para posteriormente serem comentados e interpretados, potencializando o lócus deste artigo.

PALAVRAS-CHAVE: Caminhadas, Formação de professores, interdisciplinaridade.

Introdução

Esse artigo dialoga com questões pertinentes à formação docente, e tem como foco a formação continuada. Por ser uma prática que contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do/da professor/a, provoca-o/a a refletir quanto às suas práticas docentes, impulsionando-o a elaborar novas estratégias de ensino, novas metodologias, novas abordagens e assim poder garantir uma educação de qualidade.

Sobre formação continuada, Libâneo destaca:

> *O termo 'formação continuada' vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (Libâneo, 2004, p.227).*

Sendo exercida, pode articular conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas, uma vez que promove também diálogos entre o grupo docente para que possam compartilhar saberes e experiências fomentando o ensino interdisciplinar, Imbernón (2009) apud Freitas e Pacífico (2020), assevera que a troca de experiências entre os professores pode ser o caminho e que, como a troca de experiências faz com que um professor aprenda

com o outro, isso os leva à resolução de problemas comuns a todos. Os diálogos que surgem nos provocam a compartilhar experiências e trocar ideias quanto aos desafios e soluções cotidianos, uma vez que, como professores/as, acreditamos que aprendemos entre nós e com o mundo ao nosso redor.

Nessa perspectiva a formação continuada é entendida como um processo contínuo e essencial para que em sala de aula o/a professor/a possa desenvolver suas experiências significativamente.

E, pensando em uma educação para contemporaneidade, é necessário que nós professores/as nos adaptemos às demandas do século XXI, que surgem a cada momento, e que traz como proposta a transformação, sobre isso Nóvoa nos diz que:

> *A educação já não cabe no formato escolar do final do século XIX. Eu gosto da escola e da cor das suas paredes. Mas isso não me leva a perpetuar um modelo que não serve para educar as crianças do século XXI. A escola precisa da coragem da metamorfose, de transformar a sua forma (Nóvoa, 2022, p.15).*

A cada momento as propostas tradicionais do século XIX, deixam de ser vivenciadas pelo sistema educacional atual. E, coadunando com Nóvoa, percebemos a necessidade de transformação nos modelos e principalmente nas práticas educacionais. O/a estudante que chega até nós hoje vem carregado de informações que circulam a cada instante pelas redes sociais e outras mídias, e, para podermos acompanhar esse constante movimento, o frenético avanço da tecnologia, as muitas possibilidades e desafios para o futuro, é fundamental que a escola e os docentes estejam preparados para formar esse/a cidadão/ã.

Amparados e com o direito de vivenciá-la, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, capítulo II da Política da Formação Continuada de Professores, diz que:

> *Art. 4º. A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Conselho Nacional de Educação, 2020).*

Sendo a formação continuada um processo contínuo que qualifica o/a pro-

fessor/a a exercer suas funções, ele/a não será somente um transmissor de conhecimentos, mas um provocador de estratégias que orienta os/as estudantes a terem autonomia para produzirem conhecimentos a partir de seus próprios interesses.

Caminhada formativa

Visando atender às demandas previstas na Escola Municipal Ensino Fundamental "Álvaro de Castro Mattos" no que diz respeito à formação continuada, esse artigo traz a prática de uma caminhada realizada no centro histórico da cidade de Vitória - ES. A caminhada fez parte do ciclo formativo planejado pela direção da escola, ação que acontece periodicamente, e, com ela, renovamos nossa bagagem cultural, além de potencializarmos nossas práticas cotidianas ao atualizar conteúdos, metodologias, dentre outras ações educativas.

Com essa ação, nos associamos às propostas de Careri (2013) que vê nas caminhadas um momento em que você desacelera, observa e experimenta o espaço urbano de maneira sensível e profunda, prestando atenção nos detalhes, nos sons, sensações que o ambiente proporciona. Perceberemos aquilo que não notamos no dia a dia devido à correria cotidiana. Careri (2013) nos convida a adentrar à cidade de forma íntima e pessoal. Ao oportunizar a caminhada como metodologia para formação continuada, podemos conhecer o olhar dos/as professores/as acerca desta prática, pois podemos entender que essa, é uma abordagem que ultrapassa os muros nas escolas, possibilitando que o conhecimento seja vivenciado.

Estudar a história do lugar em que se vive, fortalece o senso de pertencimento e de identidade, quando interagimos culturalmente nos espaços e suas características, como nos fala Bell Hooks (2021, p. 52), que "nenhum dos aspectos positivos da cultura de pertencimento oferecidos pelo Kentucky existia em outros lugares", com esse olhar percebemos o quanto individual e subjetiva é a experiência de pertencimento e o quanto podemos interagir com o lugar que pertencemos destacando suas singularidades.

Sendo assim, o objetivo principal da ação desenvolvida, foi aproximar os/as professores/as do acervo histórico, cultural e estético existente na cidade de Vitória, além de provocar para que, em nossas futuras práticas, possamos desenvolver o exercício criativo, sensível e interdisciplinar da docência.

Ao proporcionar aos/às professores/as a vivência da cidade como um espaço rico em história, sensibilizando-os para um olhar atento, sensível e

criterioso, suas práticas pedagógicas poderão ser enriquecidas, ao se conectar com as várias áreas do conhecimento, exercendo assim a prática da interdisciplinaridade. Como nos sugere Derdyk (2023, p.80), "da literatura à antropologia, da geografia a intervenções urbanas, da etnografia aos registros visuais (desenho, vídeo, fotografia), da história à arte performativa", e assim promover experiências de aprendizagem significativas e inovadoras, potencializando a visão de mundo dos/das estudantes.



Figura 1 – Foto-imagem - Caminhada centro histórico. - Fonte: Acervo pessoal, jul. 2024.

A experiência das caminhadas também foi praticada e estudada por artistas, professores e autores que perceberam nessa ação uma experiência que agrega apreciação da arte, exploração do espaço, contemplação, como Labbucci, (2013, p. 09) que poetiza dizendo que "caminhar é uma modalidade do pensamento. É um pensamento prático".

Em suas caminhadas, Flávio de Carvalho provoca as pessoas com seu estilo irreverente e ousado, realizou "experiência nº 2" e "experiência nº 3", que consistia em caminhadas fazendo com que as pessoas o olhassem de forma crítica. Paulo Nazareth, se propôs a caminhar 700 quilômetros de Palmital – MG, até chegar a Nova York, a pé ou de carona, para realizar a tão sonhada Residency Unlimited. Já o pesquisador Carlos Fortuna estudou as caminhadas como uma experiência urbana e percebeu várias dimensões sensoriais, que articulam o "eu" e o "corpo", sendo reconhecidas como sensibilidades sensoriais e se apresentam como: respirar os ares da cidade, escutar os sons, comer e beber das especiarias, tocar as mais diversas texturas existentes nas cidades. Todas essas dimensões nos levam a experienciar o espaço urbano.



Figura 2 – Foto-imagem - Flávio de Carvalho e Paulo Nazareth.- Fonte: Imagens Google, setembro/2024.

Ronaldo Alexandre Oliveira, em sua pesquisa de pós-doutorado, realizou uma caminhada investigativa, intitulada de "caminhada fotográfica" com crianças do 5º ano da cidade de Londrina/PR. As crianças foram provocadas a (re) descobrir os espaços conhecidos, a orientação era para fotografassem o que mais lhe chamasse atenção, e que representasse o distrito, os elementos que constituíam a paisagem, urbana ou natural.

A artista plástica capixaba Polliana Barba caminha entre os municípios de Santa Leopoldina e Domingos Martins, ativando sua memória, caminhando pelos lugares que passou em sua infância, registrando-os em pequenos desenhos e depositando em pequenas caixas de acrílico, que ficaram no caminho.

Ronaldo Gentil, capixaba e artista autodidata, criou um símbolo que se tornou popular pelas ruas do Espírito Santo, sua trajetória é intensa no mundo das artes. Sua curiosidade pelos registros artísticos deixados nas paredes, muros e espaços da cidade e admiração por artistas, também capixabas, que desenvolvem a técnica do grafite, foram grandes influenciadores para que Ronaldo Gentil fosse estimulado a conhecer e desenvolver essa técnica. O desafio seria romper com as tradições capixabas e fazer arte nas ruas, algo que não era permitido.

Para sustentar esse texto e aprofundar a compreensão sobre a experiência, realizada, buscamos conhecer a opinião dos/das professores/as que participaram da caminhada, pois será fundamental para evidenciar os resultados da ação e fortalecer nossas conclusões. Sendo assim, provocamos os/as professores/as com a seguinte pergunta: "De que modo as caminhadas culturais oferecidas em formação continuada aproximam o/a docente do legado artístico, patrimonial, histórico, cultural e natural da cidade? Como essa prática contribui com as práticas interdisciplinares em sala de aula?" e obtivemos as seguintes respostas:



Figura 3 – Foto-imagem - Polliana Barba, Ronaldo Gentil e Ronaldo Alexandre Oliveira. - Fonte: Imagens Google, set. 2024.

Prof. 1 – Eu sou capixaba, porém morei fora do estado por muitos anos. Nos meus anos de menina, me lembrava do Parque Moscoso e da diversão de brincar por lá. Foi com grande surpresa que vi a riqueza do Centro de Vitória em termos de arquitetura, riqueza histórica e muitos lugares para visitar, eu realmente não fazia ideia. Ouvia histórias do Centro, mas não conectava com os lugares. Hoje, vejo o centro com outros olhos e de uma forma até mais respeitosa, por sua riqueza. Quando falava do centro nas minhas aulas, faltava sim, essa conexão e compreensão de como nossa história aconteceu, quem foi ou não importante e até a beleza do prédio histórico em si. Quero voltar novamente e sem pressa para apreciar o começo de nossa cidade e conhecer mais sobre o centro.

Prof. 2 – Eu fiquei muito encantada em poder ouvir, tudo o que o Fabian tinha para nos apresentar, cabe destacar também que eu tinha uma noção pequena da grandiosidade que é o nosso centro histórico. Contudo, ter o Fabian como mediador do processo fez toda a diferença, poder ouvir os relatos dele, foi muito diferente, eu já havia feito o percurso do Centro histórico com estagiários, mas não foi o mesmo. A contribuição para a prática educativa é notória, uma vez que passamos a valorizar ainda mais a nossa história e origem. Momentos como esse fazem toda a diferença no nosso cotidiano escolar, pois podemos olhar a educação de

outra perspectiva, mudando o nosso trajeto/percurso.

Prof.3 – Sem dúvida alguma, é uma experiência que possivelmente amplia e articula os saberes dos professores com os conhecimentos da tradição e da cultura de uma cidade, contribuindo no trabalho pedagógico, uma vez que os mesmos passam a ter condições mais relevantes no planejar e aprofundar seus conteúdos, concepções teóricas e metodológicas, relacionados à história, identidade, memória, contemplação, e outros que afetam os sentidos e estimulam a tradicional função da cidade , ser um espaço de conhecimentos, lembranças, de encontros, enfim, tem as caminhadas funções sociais, culturais, educativas e políticas (ocupar a cidade como espaço cultural e social, e não espaço do temor, esvaziamento e comprometimento estético). Assim, as caminhadas aproximam os indivíduos, os reúnem ali presentes, e os fazem percorrer os espaços. Esses passam a ter a visão de uma cidade viva, humana, saudável e com possibilidade de ter espaços públicos atrativos e educativos. Veem valor nas memórias, sendo estimulados a acreditar que precisam ocupar esses lugares com seus alunos, pois assim terão espaços onde as pessoas querem estar, conhecer suas funções urbanas e atrativos públicos, fortalecendo as relações de cidadania.

Prof. 4 – A caminhada pela cidade de Vitória nos fez lançar olhares por lugares que nunca havíamos percebido. A proposta de caminhar torna o olhar mais atento e fico me perguntando: o que será que tem para ver? E o que será que a professora quer que eu repare nessa caminhada? A aproximação do legado artístico das caminhadas me fez pensar na infinidade de possibilidades para aulas, projetos com base em: patrimônio, cultura e arte. É um espaço rico em história e memória da cidade. Conhecer pessoalmente os espaços nos dá autoridade para falar melhor sobre eles e colocá-los enquanto objetos de valor histórico e possibilita-nos viver uma experiência com a realidade, de ver pessoalmente, e é muito diferente de ver em fotos de livros ou imagens na internet. Falar do que é visto, enquanto experiência durante a caminhada transforma os objetos e lugares, inclusive porque minhas colegas me chamam atenção para o que estão percebendo e com isso, vejo também. Após a caminhada tenho a dimensão do espaço que esses objetos ocupam, de como as pessoas nas ruas se relacionam com eles, com os lugares e o quanto são acessíveis a

todos. A caminhada nos mostrou que podemos entrar nesses espaços e conhecer novos temas a explorar com os estudantes. Planejar visitas para reconhecer a cidade sob essa perspectiva. Descobrir lugares e novos objetos desperta o desejo de conhecer melhor a história e me dá ânimo de criar aulas sobre os temas. Como isso contribui com as práticas interdisciplinares em sala de aula? Observar o centro da cidade de Vitória integra questões históricas, sociais, econômicas, políticas, artísticas, culturais, pois vemos ruas e prédios mal cuidados, mal preservados, moradores de rua, ambulantes: problemas sociais que podem ser trabalhados integrados ao modo de viver na cidade e na cidade de Vitória. Perceber as belezas, contradições e complexidades sociais de uma cidade é composta. Existe imenso potencial em integrar a variedade de conteúdo das ciências sociais e humanas à arte presente na cidade. Esses conteúdos integrados transformam a maneira de pensar os espaços e o justifica a existência dos objetos que podemos conhecer.

Prof. 5 - Vitória, para uma capital, é uma cidade pequena. Mas grande em potencial no que se refere a elementos educativos. É no centro da capital que temos os elementos que contam a história da cidade. É um livro de história aberto aos nossos olhos. Ali conhecemos como a sociedade se comportava e vivia desde que a cidade foi fundada, e até antes mesmo de sua fundação. Iniciamos a caminhada no Parque Moscoso, e ali, o formador já explicou como surgiram as moradias do em torno daqueles espaços, após a Leia Áurea. A gente já fica sabendo como foi o processo de segregação da população preta. Subimos até o convento de São Francisco onde o formador nos explicou como se deu o processo de invasão da ilha e como as ordens religiosas se colocavam e a finalidade de cada uma.…

Passamos pela Casa Cerqueira Lima, pelo Palácio Sonia Cabral, pelo Palácio Anchieta, pela escadaria Mário Ortiz, pela capela Santa Luzia e pelo Colégio e Igreja do Carmo. A caminhada finalizou na comunidade da fonte grande. Além de visitarmos a fonte de São Benedito, fomos até a quadra da escola de samba Unidos da Piedade. Ali, integrantes da escola nos recebeu contando da importância cultural da instituição para a comunidade. A caminhada foi muito agradável. Tivemos a oportunidade de juntos vivenciarmos parte relevante do patrimônio histórico, cultural, e

artístico da cidade, o que muito nos enriqueceu e provocou a pensar estratégias pedagógicas para trabalhar temas com os/as estudantes.

Considerações finais

A partir dos relatos dos/as professores/as, é possível perceber como a prática da caminhada foi importante para a formação docente. Com a caminhada conhecemos o olhar dos professores sobre a cidade, suas referências, memórias afetivas e perspectivas para novas práticas pedagógicas. Vivenciar o trajeto possibilitou percorrer a cidade e (re)conhecer toda a estética presente nos mais diversos elementos observados ou encontrados, provocando descoberta, mudança, transformação.

E é nesse movimento que a cidade instiga para o professor comparar, dialogar, refletir, porque sempre se caminha em um contexto, e esse fato nos provoca, nos leva a fazer perguntas a nós mesmos e nos obriga a fazer outras (Labbucci, 2013, p.10). a vivência realizada nos convida a uma experiência multissensorial, que desperta nossa curiosidade e nos leva a fazer conexões entre o passado e o presente.

Constatamos então que a caminhada vivenciada na cidade, com vistas ao que se trata nesse artigo, compreende em uma potente ação metodológica, a ser realizada no contexto da formação continuada de professores.

REFERÊNCIAS

CARERI, F. Walkspaces: o caminhar como prática estética. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.

DERDYK, E. Abrigar a impermanência: chão e telhado para o estudo e a pesquisa - A casa tombada (org.). São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HOOKS, B. Pertencimento: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Brasilía/DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em 16 set. 2024

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

LABBUCI, A. Caminhar, uma revolução. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola - teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. Escola e professores, projetar, transformar, valorizar. IGBA. Salvador: 2022.

UMA ANÁLISE DOS GOSTOS E PREFERÊNCIAS LITERÁRIAS DE ESTUDANTES DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO: CAMPUS VOTUPORANGA

Giovana Eleutério Stella[9] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes[10]
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Neste estudo investigou-se o perfil literário de alunos do primeiro ano do Ensino Médio no Instituto Federal de São Paulo, Votuporanga. Para isso, foi realizada uma pesquisa junto aos estudantes do Ensino Médio e o instrumento foi um questionário cujas questões eram voltadas aos hábitos e preferências de leitura desses estudantes, visando traçar um perfil de leitor que revelasse seus universos culturais. Reconhecendo que diferentes gostos e hábitos de leitura resultam em perfis distintos, a pesquisa contribui para a compreensão da leitura literária no Ensino Médio e para a formação de leitores ativos. Além disso, consideram-se as políticas educacionais para atender às necessidades dos jovens leitores. O referencial teórico inclui autores que abordam a leitura literária, a formação de leitores na adolescência, espaços de leitura, mediação e o papel do gosto do leitor. À luz dos pressupostos teóricos desta investigação, entende-se que a formação de leitores ativos não está restrita à decodificação

9 Estudante de licenciatura em Letras pela Universidade Mackenzie

10 É docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie. É doutor e mestre em Letras (USP), licenciado em Letras (Claretiano), possui pós-doutorado em Letras (USP) e é bacharel em Teologia (UPM).

textual, mas envolve interpretar criticamente as narrativas e compreender a relação entre os livros e a sociedade. Com base nos resultados obtidos, entende-se que o conhecimento das preferências literárias dos alunos também orienta as práticas de leitura em sala de aula e a formação de mediadores literários. Também se constatou que as escolhas literárias dos alunos correspondem às obras oferecidas pela escola, trazendo à reflexão a questão: a leitura é vista como obrigatória ou prazerosa?

PALAVRAS-CHAVE: Perfil literário; Leitores do Ensino Médio; Hábitos de leitura.

Introdução

Nesta pesquisa, estudou-se o perfil literário dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo de Votuporanga. Para isso foi feita uma pesquisa com esses alunos por meio de perguntas direcionadas com vistas ao delineamento do perfil de leitor investigando os gostos e hábitos de leitura desses estudantes. Sabe-se que os leitores podem apresentar perfis diferentes se forem considerados seus gostos, hábitos ou preferências de leitura, e tais perfis são reveladores de diferentes universos culturais aos quais os leitores estão inseridos. Investigar esse universo é fundamental para os estudos da leitura literária no Brasil, mais especificamente para o mapeamento da leitura literária no Ensino Médio. Também se entende que o conhecimento do gosto literário do aluno pode contribuir com as práticas de leitura com vistas à formação de um leitor ativo.

Sabe-se que a formação de um leitor ativo envolve reflexões a respeito da maneira como os livros são apresentados e discutidos em sala de aula. Por isso, o estudo do gosto de um leitor deve estar presente na formação de um professor mediador de leitura literária a fim de que a oferta de livros venha convergir para os resultados apontados por esse delineamento do perfil de leitor que se tem no Ensino Médio. Assim, entende-se que a formação do leitor não está relacionada apenas à alfabetização, pois constitui a capacidade crítica através de interpretações dos fatos e narrativas construídas com ampliação de diferentes perspectivas textuais. A sociedade carece de renovação, a cada geração, de leitores críticos que tenham condições de refletir sobre a vida e a sociedade também por meio do fazer literário. Por isso, um leitor crítico é aquele que sabe mais do que ler (enquanto decodificação). Trata-se de um ato social e político, da construção de um saber crítico que envolve a observação e análise do mundo

por meio do universo ficcional.

A proposta deste estudo é que se apresente o cenário local com indicativos de uma perspectiva maior relacionada ao perfil do leitor. Por meio das respostas fornecidas pelos alunos, analisou-se o que faz parte do universo cultural do estudante também está presente na oferta de obras feitas no contexto escolar. Portanto, a discussão a respeito do acervo disponibilizado pela escola, bem como a reflexão se a leitura é apenas um ato obrigatório foram perseguidos neste estudo. Um desdobramento desta investigação pode ser a consideração a respeito das políticas públicas da educação com o intuito de se verificar o atendimento (ou não) das demandas dos jovens leitores:

> *O atraso brasileiro no quadro das nações desenvolvidas não se justifica com a riqueza natural disponível, com os recursos materiais e financeiros que resistem à corrupção; ele reside na falta de qualificação de seus cidadãos, usurpados de seu direito a se inserir no movimento social que gera produtividade pela criatividade e envolvimento na vida pública. A existência de política pública é condição necessária e imprescindível para realizar essa transformação para todos os nossos concidadãos. (YUNES; CASTILHO, 2021, p.10)*

Tem-se como pressuposto que a leitura é parte necessária na vida e formação dos estudantes e, quando bem formados, eles são capazes de melhorar a qualidade de vida e produzir conhecimento que alavancam os índices do PIB, IDH, O PISA E O IDEB de um país. Contudo, pode acontecer de estudantes de escolas públicas nem sempre possuírem acesso direto a obras literárias, além daquelas obrigatórias dos planos de ensino e currículos propostos. Não raro faltam estruturas como biblioteca ou um professor mediador que incentive o gosto pela leitura. Além disso, também não é incomum encontrar estudantes em situação de carência desde a moradia ao alimento, não tendo, assim, como desfrutar daquilo que não têm acesso.

Estudantes do primeiro ano do Ensino Médio têm um currículo baseado em escolas literárias, debates e desenvolvimento da escrita. Para aqueles que desejam o exame vestibular, devem estar preparados para desenvolver um texto argumentativo com embasamento nos conhecimentos obtidos, conhecimentos esses obtidos por meio de leituras acadêmicas e prazerosas que possam ser usados por eles na obtenção da nota desejada.

Dessa maneira, é importante a obtenção de dados a respeito dos gostos e

hábitos de leitura desses leitores e, em decorrência disso, propor maneiras para o desenvolvimento de futuros leitores ativos na sociedade:

> *[...] experiências prazerosas com leitura no processo de formação do leitor são imprescindíveis para se adquirir o gosto e a paixão pelos livros e pela leitura. O desejo de ler, de se envolver com uma textualidade não nasce espontaneamente, precisa de incentivos, das histórias lidas, contadas, seja na família, seja na escola, seja em um encontro com um mediador de leitura. (MEDEIROS; FIDALGO, 2021, p. 24)*

1. Referencial teórico

O referencial teórico deste trabalho encontra-se no projeto O Brasil que Lê que mapeou os projetos de leitura em todo o país. Como referencial teórico tem-se autores e obras que abordam a leitura literária e a formação do leitor literário. Dentre eles destacam-se: Carvalho (2021), Colomer (2007), Lewis (2018), Ramalho (2021), Reyes (2012), Yunes (2021), Freire (1989). Para trabalhar a leitura na adolescência cita-se Rego (2009), Proença Filho (2017) Lajolo, & Zilberman, (1996), Lajolo (1993). São discussões voltadas à temática da leitura e seus cruzamentos com a leitura de mundo. Cabe citar outros autores que trabalharam a importância da leitura, através das características que o leitor pode adquirir após o hábito da leitura ser desenvolvido na sua realidade, como na obra de Martins (1994) e o perigo iminente em deixar a literatura perder seu vigor. Por meio da leitura dessas obras pode-se elencar aspectos que envolvem o universo da leitura em um ambiente escolar adequado à realidade brasileira. Assim, essas obras compõem o eixo teórico-metodológico da pesquisa. Os aspectos teóricos que envolvem a pesquisa são formados pelos seguintes temas: o conceito de leitura, a formação do leitor literário, os espaços da leitura, a importância da mediação na leitura literária, o gosto do leitor, entre outros.

Além disso, integram a lista de referenciais obras que apontam o caminho para a pesquisa sobre o perfil do leitor na Educação Básica, mais especificamente obras que desenvolveram experimentos analíticos sobre os perfis de leitores brasileiros e como se dá a formação de um leitor.

2. Metodologia

Ao cumprir os objetivos deste estudo fez-se necessário uma pesquisa de campo no Instituto Federal de São Paulo: Campus Votuporanga. A referida

escola oferece o Ensino Médio Integrado. O Instituto Federal é uma autarquia do governo federal, tem como missão fornecer acesso a escola pública de qualidade integrando os alunos ao mercado de trabalho, além de propor Ensino Médio integrado, o Instituto promove acesso à graduação e a cursos técnicos. O campus de Votuporanga oferta educação profissional, científica e tecnológica que efetive a formação integral e contribua para o desenvolvimento regional.

A proposta desta investigação foi aplicar um questionário aos alunos contendo perguntas que investigavam os hábitos e gostos de leitura dos alunos, além dos objetivos da leitura. Sabe-se que o aluno do Ensino Médio possui listas obrigatórias de leitura a fim de prestar vestibular. Essa abordagem foi de cunho quantitativo.

Dessa maneira, a pesquisa é qualificada como da área das Ciências Sociais Aplicadas, conforme a atual classificação utilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os dados obtidos através da pesquisa são quantitativos, ou seja, são estruturados e estatísticos. Obtendo assim números que serão demonstrados em gráficos. A escala aplicada no trabalho em questão será diminuída em cunho regional e específico em uma sala com cerca de 40 alunos.

Essa pesquisa foi uma pesquisa causal comparativa, ou seja, as conclusões sobre a equação causa-efeito entre duas ou mais variáveis, pois cada indivíduo possui uma resposta com base em sua cosmovisão de mundo, contudo mesmo tendo respostas variadas a análise estatística obtém as informações coletadas que foram tabuladas e agrupadas. Foi usado as perguntas de respostas fechadas e a concentração dos resultados obtidos auxiliou na análise do processo de identificação de padrões.

Na elaboração do questionário fez-se algumas perguntas que serão direcionadas aos alunos. Essas questões giram em torno dos seguintes aspectos: você costuma ler fora do ambiente escolar?; você tem acesso a biblioteca com livros de todos os gêneros? Você é incentivado por professores, colegas ou em casa para manter um gosto literário?

3. Resultado e discussão

Pela área do conhecimento, a pesquisa em questão pode ser qualificada como área de Ciências Sociais Aplicadas, conforme a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo geral da pesquisa foi traçar um perfil literário do adolescente do ensino médio do Instituto Federal de Votuporanga, a finalidade foi propor-

cionar uma visão do que os adolescentes hoje buscam ler.

Os dados obtidos são subjetivos e caracterizam uma investigação qualitativa e quantitativa. Para essa pesquisa, foi utilizado um método de questionário onde as respostas podiam ser escolhidas dentro de um limite, priorizando que o leitor pudesse se lembrar do que gostava. Os adolescentes que foram convidados e aceitaram participar do estudo receberam um termo de esclarecimento e um termo de consentimento livre. Estes dois termos procuraram esclarecer não só aos adolescentes sobre os objetivos da pesquisa, mas também a seus pais, que assinaram concordando com a participação dos seus filhos menores de idade.

Participaram desta pesquisa 90 alunos, sendo duas turmas completas de alunos do primeiro ano do ensino médio, através da plataforma de formulários do google, sob orientação dessa aluna e do professor responsável de Língua Portuguesa das turmas, utilizando simultaneamente computadores ofertados pela escola.

Os dados obtidos puderam demonstrar como os alunos em questão utilizam da leitura em seu dia a dia, o que gostam de ler e um levantamento positivo que as leituras em sala de aula, como Homero trabalhada pelo professor foi muito recorrente nas respostas dos alunos. Os alunos tiveram uma introdução sobre o que se referia o projeto, foram adeptos e responderam todas as perguntas.

A pesquisa aplicada em sala de aula com os alunos do primeiro ano resultou em várias respostas múltiplas, esse resultado se dá pelo fato da liberdade que os alunos tinham ao responder. Os 57,8% dos alunos responderam que costumam ler romances e quase 18,9% leem literatura infanto-juvenil.

Para Rego (2009), compreender a leitura e a literatura é necessário saber antes de tudo que a leitura é uma ferramenta para construir sua identidade e sua personalidade, ou seja, em qualquer período como leitor a leitura possui um papel para a criação do eu. Para adolescentes, alunos do ensino médio, a leitura é um momento de experimentar e conhecer tudo que pode lhe afetar durante esse processo de amadurecimento, como sexualidade, amor, escola, família. Esses temas serão temas pelos quais os alunos irão procurar nas páginas dos livros ter personagens vivenciando o mesmo que eles.

Mais do que conceituar a leitura é necessário compreendê-la. O ato de ler pode ser entendido de diversas formas. A primeira acepção que se tem sobre a leitura é a do processo de decodificação de palavras. Aprender a ler nos alfabetos ocidentais é o mesmo que aprender a juntar fonemas,

então palavras, orações e, quem sabe, sentidos. Essa última instância é, na realidade, a principal.

No Brasil, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil,1990), a definição de a idade da adolescência adolescente é entre doze e dezoito anos de idade. O adolescente passa por mudanças físicas e psicológicas, além de ser a fase transitória entre a infância e a idade adulta. Para Pieget (1976 apud MELO, 2009) em seu estudo sobre o desenvolvimento cognitivo do homem, o adolescente é capaz de formular hipóteses e teorias, além das mudanças na maneira de pensar sobre si, sobre relacionamento e sobre sociedade. O adolescente, em nossa sociedade, é visto como algo complexo, diante de vários fatores eles vivem um período que não sabem o que esperar do mundo e nem o que o mundo exige deles, por isso, o adolescente não pode ser visto como um único sujeito. As múltiplas respostas à pergunta correspondem a como esses alunos são únicos, que buscam em vários gêneros literários se encaixar nas expectativas do mundo em relação a si próprios.

A leitura literária para esses jovens está ligada ao prazer, a se reconhecer pessoalmente com que está lendo, além disso, é a porta para o desenvolvimento desse perfil literário.

Para Rego (2009), compreender a leitura e a literatura é necessário saber antes de tudo que a leitura é uma ferramenta para construir sua identidade e sua personalidade, ou seja, em qualquer período como leitor a leitura possui um papel para a criação do eu. Para adolescentes, alunos do ensino médio, a leitura é um momento de experimentar e conhecer tudo que pode lhe afetar durante esse processo de amadurecimento, como sexualidade, amor, escola, família. Esses temas serão temas pelos quais os alunos irão procurar nas páginas dos livros ter personagens vivenciando o mesmo que eles.

Assim, para Bamberger (2000), o que leva o jovem a ler não é de fato a importância que a leitura tem para seu aprendizado em sala de aula, ou para ser utilizado em vestibulares, esses adolescentes buscam a leitura que corresponda a sua personalidade e que respondam as questões que surgem em seu processo de amadurecimento. Contudo a leitura está ligada ao prazer e pode se tornar ferramenta para o desenvolvimento de um perfil literário em sala de aula. Para o adolescente, a literatura em si é um dos meios para compreender o mundo e a si mesmo, saciar dúvidas, buscar informações e para pensar seu lugar no mundo.

A leitura pode ser compreendida de diversas maneiras: a primeira compreensão de leitura é o processo de decodificação de palavras, ou seja,

aprender a juntar fonemas, então palavras, orações e sentidos. Porém, a concepção principal é o ato de atribuir sentidos que tornam a leitura possível. Para Martins (1989), a leitura incita a fantasia, a compreensão e a reflexão sobre a realidade, assim o ato de ler é individual, em toda leitura, independente do gênero, o indivíduo irá demonstrar seus interesses, necessidades, expectativas e experiências.

Martins (1989) ainda em sua pesquisa, demonstra que existem três níveis de leitura, a sensorial - os livros são objetos, possuem formato, cores, textura, volume e cheiro, dessa maneira para muitos a leitura começa com o ato de sentir o objeto através de suas páginas. Ainda existe o nível emocional – a relação entre o livro lido e os sentimentos do leitor, a leitura que traz prazer. E o nível racional – o objetivo do leitor é o conhecimento intelectual, racionalizando o que foi lido e o que já foi compreendido. Os três níveis estão associados, ou seja, para uma leitura dinâmica é necessária uma correlação entre eles.

Coelho (2000) destaca que a literatura "não adulta" é destinada aos leitores iniciantes, ou seja, leitores em desenvolvimento. Na sala de aula, os adolescentes são cobrados a ler literatura adulta, o que exclui uma fase transitória. Essa prática ocorre tanto no ensino fundamental quanto no médio, geralmente para atender às demandas dos vestibulandos. Alguns apreciam essa leitura, enquanto outros a repudiam.

De acordo com Leo Cunha (1998), os livros para crianças e adolescentes são obras que muitas vezes entendem que também agradam ao público adulto. A aventura é um gênero de maior recorrência na literatura juvenil. Para Cunha (1998), o gênero aventura demonstra algum mistério/perigo. Além disso, outros livros recorrentes aos jovens são livros de romance que buscam incluir problemáticas que acontecem durante a vida como primeiro beijo, gravidez indesejada, separação dos pais, escola, deficiência física. Neste ponto a leitura literária pode ser de grande valia: além de lazer, é algo com o qual os adolescentes podem se identificar e refletir sobre o mundo e sobre si mesmos – a leitura como formação, experiência, produção de sentido e instrumentalização da consciência.

A importância da leitura é uma discussão recorrente entre os educadores, muitas vezes essa discussão entra em quesitos como "por que ler", "para que incentivar a leitura". Segundo Bamberger (2000, p. 09) "O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir." A leitura proporciona a possibilidade através da sua própria individualidade desenvolver e garantir os direitos civis para uma sociedade. O que leva um adolescente a ler não é

a importância da leitura, mas sim as leituras que associam a sua personalidade e suas emoções.

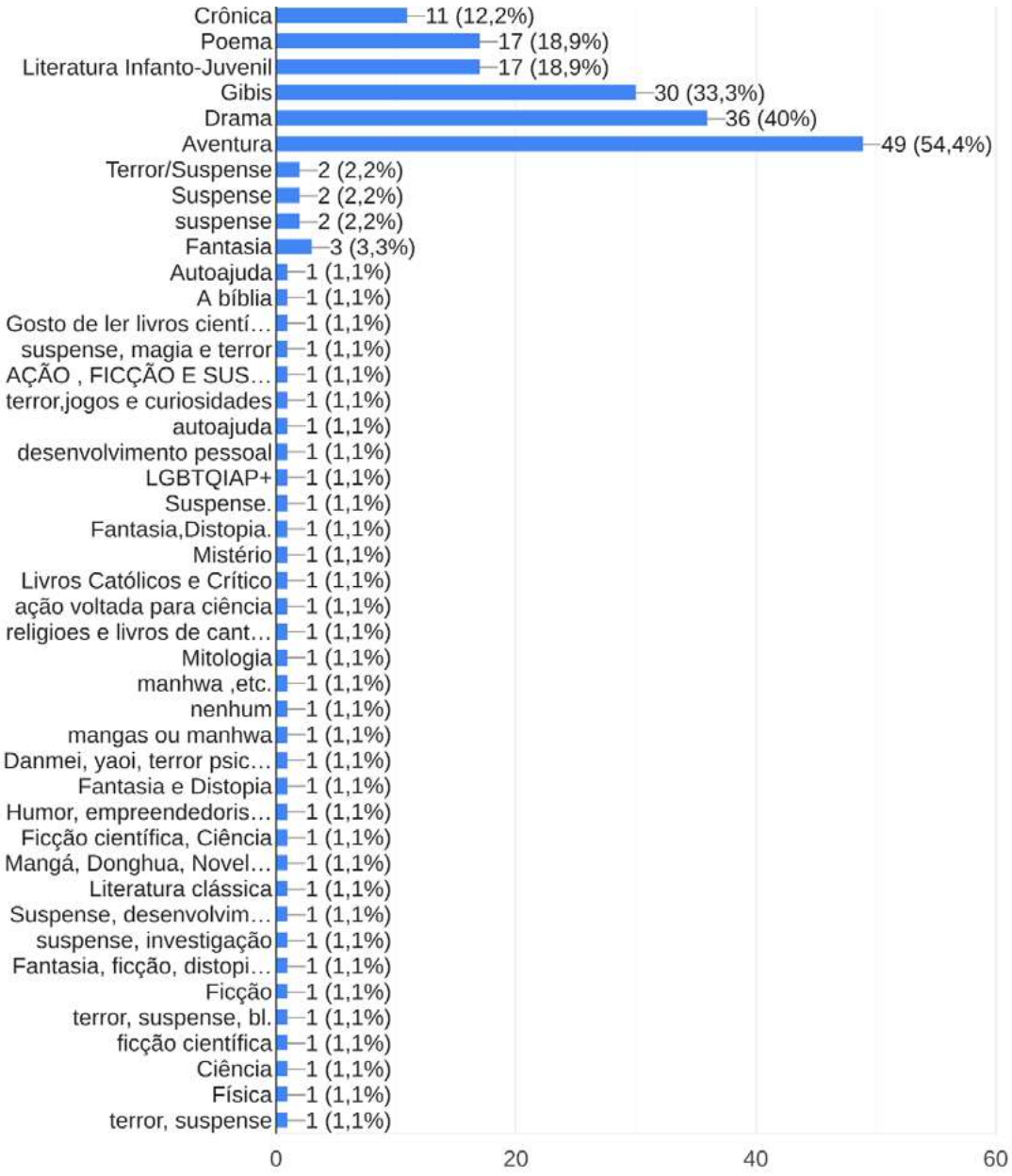


Figura 1 - Relação de resposta obtidas de gêneros literários - Fonte: Próprio autor, 2023.

Rego (2009) afirma que os adolescentes utilizam as linguagens encontradas na leitura em algo significativo, os textos os ajudam a viverem e a pensarem sobre si mesmos. Como adolescentes possuem crises de identidades, e durante esse período a literatura pode ser o local de acolhimento. O jovem já não busca mais na família ou em outros espaços respostas para as necessidades pessoais, por meio do contato com outras personalidades busca satisfazer as suas particularidades e necessidades que se encontram na adolescência.

Assim, para Bamberger (2000), o que leva o jovem a ler não é de fato a importância que a leitura tem para seu aprendizado em sala de aula, ou para ser utilizado em vestibulares, esses adolescentes buscam a leitura que corresponda a sua personalidade e que respondam as questões que surgem em seu processo de amadurecimento. Contudo a leitura está ligada ao prazer e pode se tornar ferramenta para o desenvolvimento de um perfil literário em sala de aula. Para o adolescente a literatura em si é um dos meios para compreender o mundo e a si mesmo, saciar dúvidas, buscar informações e para se encaixar com o mundo. 73,3% dos alunos gostam de ler por vontade própria, confirmam que muitos dos alunos buscam a leitura como uma opção de lazer.

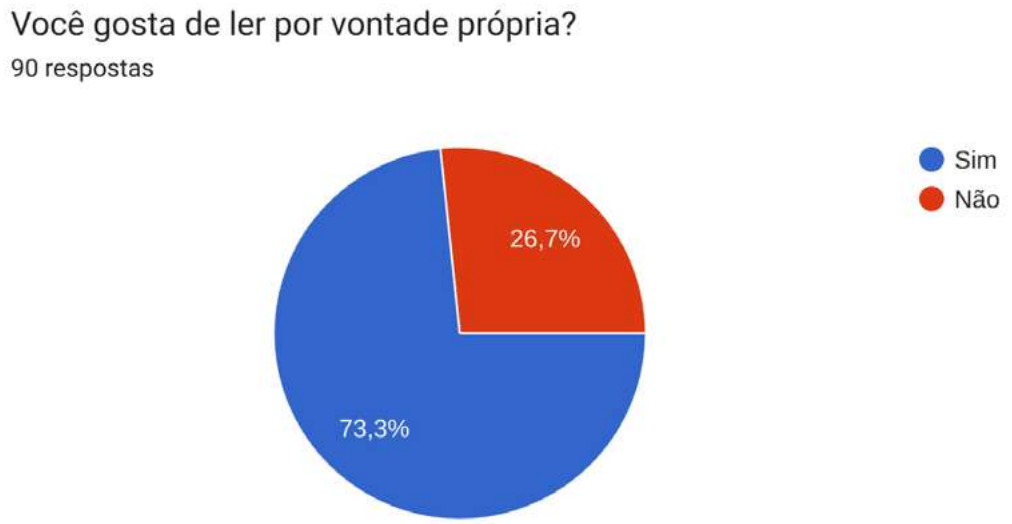


Figura 2 - Gráfico das respostas dos alunos - Fonte: Próprio autor, 2023.

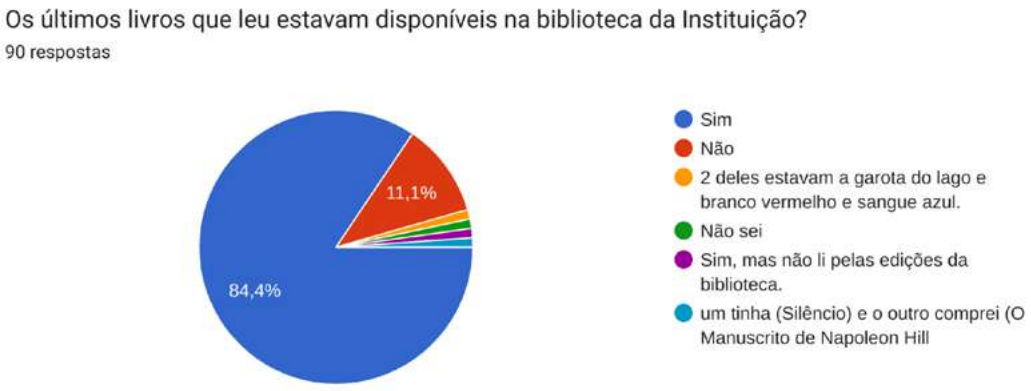


Figura 3 - Gráfico das respostas dos alunos - Fonte: Próprio autor, 2023.

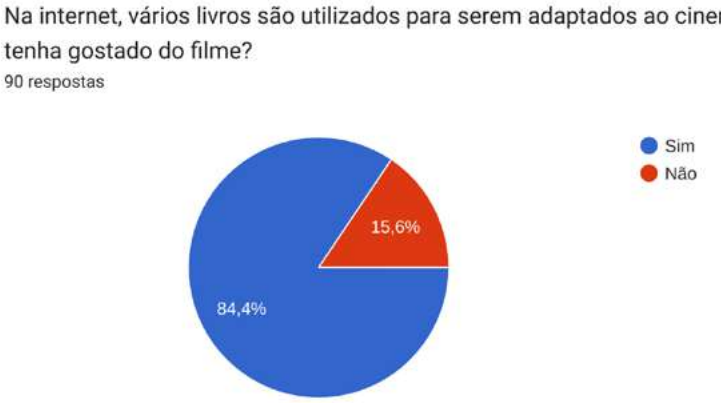


Figura 4 - Gráfico das respostas dos alunos - Fonte: Próprio autor, 2023.

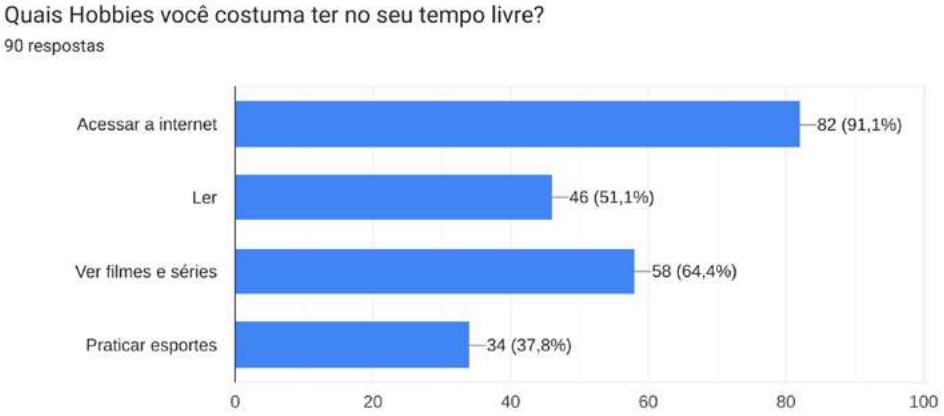


Figura 5 - Gráfico das respostas dos alunos - Fonte: Próprio autor, 2023.

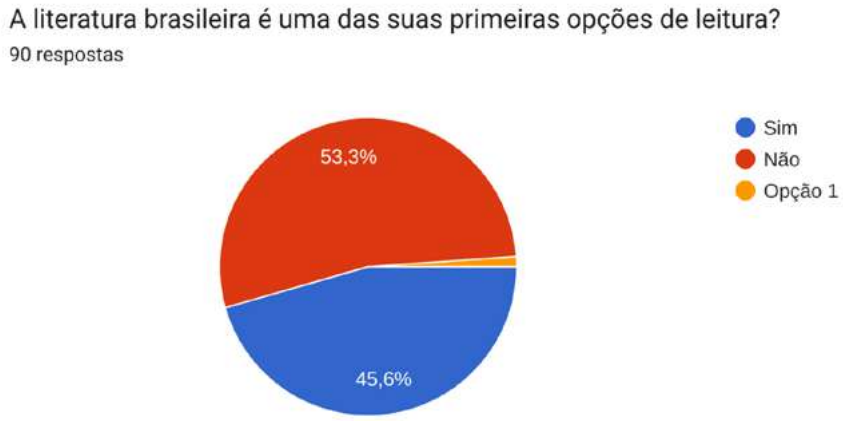


Figura 6 - Gráfico das respostas dos alunos - Fonte: Próprio autor, 2023.

Considerações finais

Como adolescentes em formação, os alunos buscam na literatura se encontrar, procuram respostas, orientações e buscar referências de quem são ou de quem querem se tornar. Na busca por uma identidade e espaço no mundo precisam lidar com estes contratempos que empurram muitos jovens para a margem da sociedade ou criam eternos adolescentes. Dessa maneira, a leitura literária se torna ferramenta valiosa. Além de possuir todas as qualidades pertinentes a todos os tipos de leitura, também permite ao adolescente duas coisas que apenas a leitura essencialmente subjetiva pode proporcionar: o encontro consigo mesmo através da identificação ou mesmo do repúdio às histórias.

No entanto, é preciso que haja sensibilidade para se promover leituras que se relacionem com a vida dos jovens, leituras que façam sentido ao leitor primeiramente, e não às exigências do vestibular ou do que se tem como “bons livros”. Na apropriação da literatura – mesmo a pertencente à cultura de massa – o adolescente tem a chance de se tornar sujeito, sujeito de si, sujeito no mundo e sujeito crítico. A leitura literária para esses jovens está ligada ao prazer, ao se reconhecer pessoalmente com que está lendo, além disso é a porta para o desenvolvimento desse perfil literário.

A fim de que a leitura literária possa de fato tocar a subjetividade de cada um, para que haja de fato a apropriação do texto e, a partir disto, algo seja desencadeado na subjetividade do leitor, há de se levar em conta os gostos e interesses deste leitor, ou seja, há de ser uma escolha pessoal. Uma das formas de se fazer com que esta escolha aconteça é através do incentivo, da criação de oportunidades.

Os adolescentes criam seu perfil literário a partir de suas características físicas, psicológicas, o momento em que se encontram na escola, vida pessoal com os pais, descobrimentos sexuais, tudo se relaciona para que suas escolhas literárias correspondam com esses anseios que desejam obter respostas. É essencial que se compreenda que cada indivíduo é único, com suas particularidades, que o ambiente escolar precisa ser adeptos e terem possibilidades de escolhas em suas bibliotecas, permitindo que esse aluno enriqueça seu perfil literário de acordo com seu gosto peculiar que está em desenvolvimento.

Na apropriação da literatura – mesmo a pertencente à cultura de massa – o adolescente tem a chance de se tornar sujeito, sujeito de si, sujeito no mundo e sujeito crítico.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. Como Incentivar o Hábito de Leitura. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

CARVALHO, Gilda; PELLEGRINI, Stella. Mapeamento de metodologias de mediação e gestão de projetos de leitura. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/12WnYjZhb0Pk19bdRK7ZX2btJ454TKgZp/view. Acesso em: 25 de mar. de 2022 às 11: 45hs.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CUNHA, Léo. Literatura Infantil e Juvenil. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra;

MACEDO, Vera Amália Amarante (Org.). Formas e Expressões do Conhecimento: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: UFMG, 1998. P. 53- 70.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei federal 8069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República: 1990. Disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente. Acesso em: 04 dez.2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23ª. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 1993.

LEWIS, Clives Staples. Um experimento na crítica literária. São Paulo: Unesp, 2009.
_____. Sobre histórias. São Paulo: Thomas Nelson, 2018.

MARTINS, Maria Helena. O Ato de Ler e os Sentidos, as Emoções e a Razão. In: _____. O Que É Leitura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989. P. 36- 81.

MELO, Maria Aparecida S. Concepções de Adolescência em Jean Piaget. Psicogolado Artigos: artigos de psicologia, out. 2009. Disponível em: <http://artigos.psicologado.com/psicologia-geral/desenvolvimentohumano/concepcoes-de-adolesc%C3%AAncia-em-jean-piaget>. Acesso em: 4 set. 2011.

REGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. Leitura e adolescência: a conquista de si mesmo. Revista Desenredo, v. 5, n. 2, 2009.

PALO, M. J.; OLIVEIRA, M. R. Literatura Infantil voz de Criança. 4.ed., São

Paulo: Ática, 2006.

PROENÇA FILHO, Domício. Leitura do texto, leitura do mundo. 1. ed. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017

RAMALHO, Denise; GUEDES, Rosália. Mapeamento analítico de Iniciativas de Leituras. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1kIDAIfg2Ir-UtafPpoxNkrwuaAYw3yGq/view. Acesso em: 22 de mar. de 2022 às 14:26hs.

REGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. Leitura e adolescência: a conquista de si mesmo. Revista Desenredo, v. 5, n. 2, 2009. REYES, Yolanda. Ler e brincar, tecer e cantar. Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

YUNES, Eliana; Castilho, José. Relatório de Supervisão e conclusão de Pesquisa. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/1hcygkylOK--dt6nfyQ2FT_7BfB31i9YX/view. Acesso em: 25 de mar. de 2022 às 17:45hs.

ZILBERMAN, Regina. Lajolo, Marisa. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1996


EDUCAÇÃO
E PATRIMÔNIO:
CONEXÕES

DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL: ANÁLISE CRÍTICA DAS POLÍTICAS CURRICULARES DA BNCC

Gabriel Henrique Marucc[11] (Universidade de Taubaté)
Profª Drª Suzana Lopes Salgado Ribeiro[12]
(Universidade de Taubaté)

RESUMO: A presente pesquisa visa aprofundar a compreensão das intrincadas interações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as legislações que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira no Brasil. Este estudo analisa os eventos históricos que culminaram na elaboração da BNCC entre 2014 e 2018, destacando a influência do movimento neoliberal e suas repercussões nas reformas educacionais, a eficácia técnica e social das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 em relação à BNCC, bem como examina criticamente a abordagem da BNCC, apontando para a superficialidade dos currículos e seu potencial como instrumento de reprodução do racismo estrutural. Ao considerar os desafios de uma educação antirracista no Brasil, este estudo propõe uma reflexão sobre a necessidade de transformações mais amplas no sistema educacional, rompendo com a lógica do capital em busca de uma abordagem verdadeiramente transformadora. A metodologia é qualitativa, enfatizando a interpretação e compreensão do contexto histórico

11 Advogado. Graduando em História pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Pós-Graduado lato sensu em Direito e Processo Penal pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: gabrielmarucci@outlook.com.br.

12 Professora do curso de História da Universidade de Taubaté (UNITAU). Mestre e Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: suzana.ribeiro@falaescrita.com.br.

através da revisão de literatura, análise documental e pesquisa bibliográfica.

PALAVRAS-CHAVE: História Afro-brasileira; BNCC; Educação Antirracista

Introdução

O presente artigo propõe-se a investigar as complexas interações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as legislações que orientam o ensino da história e cultura afro-brasileira no Brasil, bem como analisar criticamente as políticas educacionais no Brasil e sua relação com a promoção de uma educação antirracista. A pesquisa se desenvolve a partir de uma perspectiva que examina como o currículo nacional trata a temática das relações étnico-raciais, sobretudo no que tange à implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras.

Inicialmente, o texto discute o contexto histórico das reformas educacionais no Brasil, destacando a influência neoliberal no desenvolvimento da BNCC. O primeiro capítulo trata das transformações que ocorreram no sistema educacional ao longo dos anos, enfatizando o impacto das reformas neoliberais e a padronização do ensino.

Em seguida, o foco volta-se para as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, analisando a eficácia dessas normativas no contexto da BNCC e questionando a superficialidade com que as questões étnico-raciais têm sido abordadas no currículo. Destaca-se que a BNCC aborda esses temas de maneira superficial, o que se configura como um obstáculo para a transformação da educação no combate ao racismo.

O objetivo do artigo é refletir sobre os desafios de se implementar uma educação verdadeiramente antirracista no Brasil, questionando se a BNCC, da forma como foi concebida, consegue cumprir esse papel ou se, ao contrário, acaba reforçando as estruturas de poder que perpetuam o racismo. Para isso, o estudo se utiliza de uma metodologia qualitativa, que inclui a revisão de literatura, análise documental e pesquisa bibliográfica, a fim de compreender as interações entre as políticas curriculares e a realidade das escolas brasileiras.

A pesquisa se fundamenta na análise de documentos oficiais e textos acadêmicos que discutem a BNCC, as leis antirracistas e o impacto dessas normativas na prática educacional. Ao longo do estudo, busca-se identifi-

car as lacunas existentes entre a teoria e a prática, questionando a eficácia tanto jurídica quanto social das leis em questão. Com isso, o artigo se propõe a promover uma reflexão sobre a necessidade de mudanças estruturais mais profundas no sistema educacional brasileiro, rompendo com a lógica neoliberal e construindo uma educação mais inclusiva e comprometida com a justiça social.

1. Breve histórico neoliberal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O movimento neoliberal iniciado no final da década de 1970, em resposta à crise do liberalismo clássico (Freitas, 2018, p. 13-14), pavimentou, no mundo e no Brasil, processos de reformas constitucionais e administrativas, pautadas por privatizações, bem como processos de reformas educacionais amplos e padronizadores. A idealização de um currículo nacional e comum à toda Educação Básica era prevista há pelo menos duas décadas nas normas referentes à educação no Brasil. A Constituição Federal de 1988 – em seu artigo 210, prevendo "conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum" (Brasil, 1988) –, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/14 – anunciavam a necessidade de "uma unidade curricular nacional para todos os níveis de ensino como forma de garantir a integração curricular da educação básica ofertada pelos entes subnacionais no país" (Alves; Oliveira, 2022, p. 2, apud Costa; Farias; Souza, 2019; Oliveira, 2019a).

No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a previsão de uma base nacional comum se encontra no artigo 26, caput, (seguindo a redação mais recente dada pela Lei nº 12.796/13) com o seguinte enunciado:

> *Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996).*

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), a concepção de uma base nacional comum está relacionada às metas e estratégias previstas e almejadas para a década correspondente aos anos de 2014 a 2024. Dispostas no anexo da lei, apresentam-se da seguinte maneira: relacionada

à Meta 2 – elaboração de proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental (Brasil, 2014) –, tem-se a Estratégia 2.2 – "implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental" (Brasil, 2014); relacionada à Meta 3 – universalização do atendimento escolar para população entre 15 e 17 anos e elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio em 85% –, segue-se a Estratégia 3.3 – "implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio" (Brasil, 2014); por fim, relacionada à Meta 7 – fomentação da qualidade da educação básica a atingir médias pré-determinadas para o Ideb (Brasil, 2014), há a Estratégia 7.1 – estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos (Brasil, 2014).

Tratava-se, portanto, de um projeto para a educação brasileira pensado e planejado, no ponto de vista da legislação positivada, há três décadas. Estabelece-se inicialmente como uma norma dependente, aguardando a edição de outras normas para alcançar sua finalidade (Mascaro, 2021, p. 87), passando por um processo de investigação e orientação de objetivos, elaborado pelo PNE, até a constituição da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em si, inicia-se por iniciativa do Ministério da Educação, a partir do Conselho Nacional de Educação. Ao todo, viriam a existir quatro versões, elaboradas pela Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da BNCC: a primeira em setembro de 2015; a segunda em maio de 2016; a terceira versão, homologando as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em abril de 2017; e a última, em dezembro de 2018, incluindo a etapa do Ensino Médio.

Durante os quatro anos de elaboração, somaram-se críticas ao processo de homologação da BNCC: processo acelerado e pouco democrático; desvalorização e desmobilização dos grupos de trabalho empenhados nas discussões temáticas; progressivo silenciamento de professores da Educação Básica; orientação para interesses de grupos econômicos; dentre outras (Silva; Silva, 2021).

A trajetória histórico-política de constituição da BNCC revela, neste sentido, a ausência de uma linearidade, "pois foi um processo marcado por

avanços e rupturas, com disputas políticas, teóricas e ideológicas dos atores envolvidos em sua elaboração" (Alves; Oliveira, 2022, p. 18, apud Barbosa; Martins; Mello, 2019). Embora as primeiras duas versões tenham apresentado participação significativa da sociedade civil e atores preocupados com o desenvolvimento do programa (Alves; Oliveira, 2022, p. 11), o processo de impeachment e a posterior mudança de governo, assumindo uma agenda neoliberal ainda mais comprometedora, permitiu que os interesses da educação ficassem sujeitos aos do capital nacional e estrangeiro. Silva e Silva (2021), sobre isto:

> *Entre as instituições que compõe o mercado educacional financeiro destacamos: a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Fundação Bradesco e o Grupo Khroton Educacional. É importante destacarmos que a lógica de mercado implantada no sistema educacional brasileiro não se apresentou a partir da criação da BNCC; ela apenas foi aprofundada diante do contexto de crise econômica e política que o país vinha atravessando desde 2015. (p. 557).*

Aprofundada pelo movimento neoliberal, o processo histórico de transformação da educação em mercadoria (Freitas, 2018) contou com o Global Educational Reform Movement, da Organização das Nações Unidas (ONU), no cenário mundial, por exemplo, para expandir as reformas educacionais para os estados nacionais. O movimento postulava, dentre outros pontos, a padronização da educação, a ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas – como Leitura, Matemática e Ciências Naturais –, o estabelecimento de resultados predeterminados para alcançar metas de aprendizagem e o maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado (Freitas, 2018, p. 38-39). Tratava-se de uma organização em defesa da "razão neoliberal – moderna, ocidental e (re)colonial – como racionalidade única" (Walsh, 2009, p. 20) em detrimento de:

> *Pedagogias que se constroem em relação a outros setores da população, que suscitam uma preocupação e consciência pelos padrões de poder colonial ainda presentes e a maneira que nos implicam a todos, e pelas necessidades de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer o projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade. São estas pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas correntes, ainda presentes nas mentes (...) (Walsh, 2009, p. 38).*

É neste contexto de reformas educacionais pautadas pelo neoliberalismo, portanto, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é planejada, orientada e constituída. Em uma conjuntura de legislações e políticas públicas em prol de uma educação emancipadora, organizadas nas décadas iniciais dos anos 2000, confronta-se um amplo arcabouço legal anterior com um documento normativo de caráter nacional, de aplicação imediata e vertical, sem a devida mediação entre ambos. É o caso das leis nº 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que a seguir será tratado.

2. Eficácia jurídica e social das leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

As complexas interações entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as legislações que regem o ensino da história e cultura afro-brasileira, notadamente a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, constituem um ponto crucial no panorama educacional brasileiro. Compreender o explícito e o implícito nesta questão, as contradições que indubitavelmente levam ao movimento dialético neste contexto, é essencial para entender a realidade do "racismo estrutural no cotidiano escolar" (Jesuino; Ribeiro, 2021, p. 48).

As leis nº 10.639/03 e 11.645/08 foram introduzidas no ordenamento jurídico brasileiro no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade de incluir no currículo oficial da Educação Básica a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena". Ambas as leis alteram o texto da LDB para fazer constar a obrigatoriedade, incluindo o artigo 26-A, caput, com a redação mais recente de 2008: "Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena" (Brasil, 1996).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no entanto, passa a questionar-se acerca da relação entre as leis federais e o documento normativo, as tensões entre a estrutura curricular proposta e a necessária para garantir a obrigatoriedade prevista, as abordagens utilizadas para incluir o tema das relações étnico-raciais, as problematizações sobre cultura e diversidade presentes no documento (Goes, 2022; Jesuino; Ribeiro, 2021; Santos; Ribeiro; Onório, 2020; Silva; Silva, 2021), dentre outros pontos, como a questão da eficácia dessas leis neste contexto.

A respeito disto, a avaliação da eficácia de uma norma, propriamente dita, pode ser realizada pelo prisma técnico-normativo, jurídico, quando "a norma está dependendo de outras normas não para existir, mas sim para

ser efetivamente aplicada" (Mascaro, 2021, p. 132), ou social, concreto, quando há "carência de meios técnicos" ou "desconsideração total da norma jurídica" (Mascaro, 2021, p. 132). Mascaro exemplifica a questão da eficácia social:

> *quando se diz que todos terão direito ao ar puro, e havendo o caso de uma população que viva constantemente sob poluição, são relações concretas, existenciais, do plano natural ou social, que não dão eficácia à norma. Tal falta de eficácia pode ser tanto por carência de meios técnicos – se não houvesse como despoluir o ar – quanto pode ser por falta de ação política ou institucional – se não está havendo efetiva limitação à poluição das indústrias ou dos automóveis – ou então por desconsideração total da norma jurídica, no caso da sociedade ignorar o cumprimento da norma. (Mascaro, 2021, p. 132).*

Neste sentido, de imediato deve-se descartar a hipótese de ineficácia jurídica das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, uma vez que estas gozam de total aplicabilidade, exigibilidade e executoriedade desde o momento de sua vigência. Os artigos vetados – veto ao §3º do art. 26-A e art. 79-A –, inseridos – arts. 26-A, caput e §§1º e 2º, e 79-B – e alterados na lei nº 9.394/1996 produziram efeitos jurídicos imediatos do ordenamento jurídico brasileiro, como menciona os respectivos enunciados do art. 2º de cada lei. Alcança-se a eficácia jurídica plena com a "existência de instrumentais normativos e jurídicos que lhe deem suporte" (Mascaro, 2021, p. 132), como é o caso descrito aqui.

No entanto, a mera produção de efeitos jurídicos – eficácia jurídica – não significa efetividade da norma, ou seja, eficácia concreta, socialmente eficaz, capaz de demonstrar os resultados decorrentes, ou não, dessa aplicação. Nada obstante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tenha recepcionado expressamente as leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira e indígena em seu texto normativo, no aspecto de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) – "educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008..." (Brasil, 2018) –, Jesuino e Ribeiro (2021, p. 58) afirma "perceber a utilização de uma superficialidade e esvaziamento de sentidos nas orientações da BNCC relativas ao cumprimento da Lei 10.639/2003", enquanto Goes (2022, p. 155) aponta "que as questões referentes ao ensino da história e cultura afro-brasileira são superficiais ao que preconiza a Lei nº 10.639/03". Há clara contradição entre o que está documentado e a práti-

ca compreendida pelos pesquisadores.

A partir da análise material acerca da BNCC e a identificação com as leis 10.639/03 e 11.645/08, anota-se a ausência de ações políticas e institucionais para assegurar o real e intencional cumprimento do ensino e cultura afro-brasileiro e indígena e as relações étnico-raciais. Embora a eficácia jurídica seja plena, há manifesta ineficácia concreta quando a Base Nacional Comum Curricular, por sua natureza e desígnio, deliberadamente afasta e silencia as temáticas a que diz respeito uma educação pautada pelo antirracismo.

3. A BNCC como instrumento de reprodução do racismo estrutural

Os fatos históricos amealhados nesta pesquisa apontam para um cenário no qual o sistema político e socioeconômico capitalista "Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal" (Quijano, 2009, p. 73). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no contexto aqui discutido, reflete a estrutura étnico-racial da sociedade capitalista, as relações materiais que condicionam a existência de um sistema educacional baseado na organização específica da violência e do controle da população marginalizada negra.

O processo histórico de violência étnico-racial, institucionalizada e organizada especificamente, inaugura-se pela expansão colonial e pela criação de uma hierarquia racializada de suposta superioridade europeia branca em face do indígena e negro, estabelecendo uma categoria binária de interpretação: negativo-positivo, oriente-ocidente, primitivo-civilizado, irracional-racional etc. (Walsh, 2009, p. 14). Neste mesmo sentido, forma-se um conceito de identidade baseado na diferença, estabelecendo-se, a partir deste ponto, o paradigma da racionalidad/modernidad europeia (Quijano, 1992, p. 16):

> *esas diferencias fueron admitidas ante todo como desigualdade, en el sentido jerárquico. Y tales desigualdades son percibidas como de naturaleza: sólo la cultura europea es racional, puede contener 'sujetos'. Las demás, no son racionales. No pueden ser o cobijar 'sujetos'. En consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaliza. Solo pueden ser 'objetos' de conocimento y/o de prácticas de dominácion (Quijano, 1992, p. 16).*

O processo de expansão do capitalismo no mundo baseou-se na produção do capital pela exploração do trabalho assalariado. Porém, no processo de constituição histórica da América Latina, na qual a escravidão moderna foi base das sociedades fundadas, "As novas identidades históricas produzidas sobre a idéia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho" e, deste modo, "ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente" (Quijano, 2005, p. 118). Note, onde encontra-se o trabalho, encontra-se também a educação; "a educação significa o processo de 'interiorização' das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria" (Mészáros, 2008, p. 17).

O estabelecimento e oferta de uma educação pautada na ausência de "formação crítica e emancipatória do sujeito" (Silva; Silva, 2021, p. 568) permite o desenvolvimento de educandos que reafirmam a realidade de opressão. O apagamento e esvaziamento das temáticas referentes às relações étnico-raciais priorizam a manutenção do racismo estrutural e desmobilizam um projeto de educação antirracista. A exclusão ou abordagem superficial das contribuições africanas e indígenas não apenas invisibiliza a diversidade étnico-cultural do país, mas também reforça a lógica colonial que marginaliza saberes e identidades não ocidentais. Dessa forma, o currículo educacional se apresenta como um espaço que, em vez de promover a emancipação e a valorização das diferenças, consolida uma narrativa histórica que subordina e estigmatiza grupos racialmente oprimidos.

Considerações finais

Ao longo do estudo, observou-se que, embora as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 representem um avanço importante ao tornarem obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, sua implementação no contexto da BNCC se faz de maneira superficial, o que limita o potencial transformador dessas normativas.

Conclui-se que a BNCC, ao incorporar de forma rasa as questões étnico-raciais, acaba por reproduzir as estruturas do racismo estrutural, reforçando desigualdades e silenciando vozes historicamente marginalizadas. A pesquisa aponta para a necessidade de um aprofundamento no tratamento das relações étnico-raciais no currículo escolar, de modo que a educação se torne, de fato, uma ferramenta de combate ao racismo.

Dessa forma, o estudo ressalta a urgência de reformular as políticas educacionais, rompendo com a lógica neoliberal que orienta a BNCC e buscando uma educação mais inclusiva, crítica e transformadora. Somente

por meio de uma abordagem curricular mais comprometida com as questões sociais e raciais será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação desempenhe seu papel na promoção da equidade e no combate às injustiças estruturais.

Ainda que a possibilidade de estabelecer-se um outro paradigma, orientado pela emancipação do ser humano e constituição de uma sociedade aversa a discriminações de gênero, raça, sexo, ou outro fator, tenha passado, ainda há de existir outra janela histórica para fazer-se necessária a mudança, gozando sempre de plena consciência que "uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança" (Mészáros, 2008, p. 25). Logo, "É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (Mészáros, 2008, p. 17) e, com toda certeza, antirracista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Michelle Fernandes; OLIVEIRA, Breynner Ricardo de. A trajetória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise dos textos oficiais. Revista Olhar de Professor, [S. l.], v. 25, p. 1-21, 11 dez. 2022. Disponível em: doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20537.063. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1, col. 1, 23 dez. 1996. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, col. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, col. 2, 11 de mar. 2008. Disponível em:

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, col. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 22 set. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GOES, Washington Lopes. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. Revista Fim do Mundo, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 135-157, 30 jun. 2022. Disponível em: doi.org/10.36311/2675-3871.2022.v3n7.p135-157. Acesso em: 22 set. 2024.

JESUINO, Giovanna Sanches Serbilla; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. Relações étnico-raciais e ensino de história: tensões entre a Lei 10.639/2003 e a BNCC. Jamaxi, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 46-60, 31 dez. 2021. Disponível em: periodicos.ufac.br/index.php/jamaxi/article/view/5994. Acesso em: 22 set. 2024.

MASCARO, Alysson Leandro. Introdução ao Estudo do Direito. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. Revista Perú Indígena, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, p. 73-118, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), p. 117-142, 2005.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ONÓRIO, Wanessa Odorico. Ensino de História na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos de diversidade nos anos iniciais. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 961-978, 30 set. 2020. Disponível em: dx.doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14326. Acesso em: 22 set. 2024.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a educação étnico-racial na promoção de uma educação antirracista. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 13, n. 30, p. 553-570, 13 set. 2021. Disponível em: periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1056.

Acesso em: 22 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: Editora 7Letras, p. 12-42, 2009.

DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA E LITERATURA NA OBRA DE LUÍS GAMA

Jéssica Anne Machado da Silva[13]
Drª Rosangela Patriota Ramos[14]

RESUMO: A proposta da pesquisa se estabelece na produção literária de Luís Gama, que em meio ao contexto da escravidão no século XIX, surge como uma voz negra, expressando através da poesia e da sátira, sua percepção crítica em relação a sociedade brasileira e o sistema social e político. Sua obra, Primeiras Trovas Burlescas de Getulino, publicada em 1859, apresenta o poema "Lá vai o verso", proporcionando a compreensão da proposta discursiva do poeta. Pretende-se realizar análise de conteúdo do documento e revisão literária para verificar as expressões anti racistas e de resistência negra. A proposta da pesquisa é interdisciplinar, entre História e Literatura, buscando recursos ontológicos e historiográficos para construção de aporte teórico. Para acessar os poemas de Luís Gama e realizar revisão de literatura, servirão como base as obras "Luiz Gama, Antologia" (2021), que apresenta cartas, artigos e poemas do autor e a obra "Com a voz Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas", de Ligia Fonseca Ferreira (2011), referente a obra literária de Luís Gama.

PALAVRAS-CHAVES: História; Literatura; Luís Gama.

13 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2024-2026.
14 Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura (PPGEAHC). Linha de Pesquisa Culturas e Artes na Contemporaneidade. Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Introdução

A produção literária singular do século XIX, indica uma perspectiva particularmente conectada à mentalidade de uma época, que somente por meio de uma análise documental e metodologia histórica pode ser desvelada. Assim, a História da Literatura fornece um vislumbre da realidade e das mentalidades, tendo em vista a produção literária de um homem negro, que através de um olhar único esboçou poesias que podem ser consideradas como uma forma de resistência negra ao sistema de escravidão, e mais do que isso, como expressão antirracista.

Assim, em meio a limitante condição do negro em tempos imperiais no Brasil, surge Luís Gama como uma voz negra, expressando através da poesia e da sátira, sua percepção crítica em relação a sociedade brasileira. Denunciando o sistema de produção que aprisiona o negro e anunciando a urgência da abolição. Sua produção literária, aponta para o rompimento progressivo com o cenário do colonialismo, apresentado nas estruturas sociais, políticas e culturais.

A pesquisa propõe a discussão das produções literárias de Luís Gama e a relevância no resgate da produção intelectual de pessoas negras que atuaram durante o período abolicionista, propiciando o acesso à história e às conquistas negras, além de criar memórias que estimulam a formação democrática na sociedade brasileira. Por meio desta investigação, pretende-se realizar a análise da produção de Luís Gama, tendo como documento histórico, a poesia “Lá vai o verso”, para compreender seu pensamento referente ao processo de escravização, identificar quais instrumentos literários podem viabilizar a discussão do contexto histórico do Brasil Imperial e seus reflexos na contemporaneidade.

Os caminhos metodológicos propostos concebem a pesquisa bibliográfica como norteadora dos direcionamentos técnicos científicos para construção do aporte teórico, por meio de abordagem historiográfica e interdisciplinar. A pesquisa documental proporcionará análises e compreensões mais profundas sobre o pensamento e ações de Luís Gama além da análise de seu poema. Também pretende-se estabelecer relações entre estruturas ficcionais que possuem funções históricas, sociais e culturais, por meio de recursos interdisciplinares oferecidos pela História e pela Literatura, constituindo-se, portanto, em uma revisão bibliográfica essencial para elucidar o mundo anunciado pelo poeta Luís Gama e as máximas elaboradas por ele na obra “Lá vai o verso!”.

Buscando acessar a história e as produções de Luís Gama, será utilizada a obra “Luiz Gama - Antologia” que tem como organizadoras, Enid Yat-

suda Frederico e Cláudia de Arruda Campos (2021). A obra "Com a voz Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas", de Ligia Fonseca Ferreira (2011) indica as muitas contribuições de Luís Gama à sociedade brasileira através de suas produções. Para estabelecer o aporte teórico referente à História e Literatura, serão abordados teóricos como Sidney Chalhoub para o contexto histórico e Antonio Cândido para o contexto social da literatura.

Entre os pressupostos identifica-se que Luís Gama se tornou uma voz a ser ouvida ao recorrer a instrumentos literários essenciais para a sociedade brasileira em sua época, porém, ao preservar a sua identidade negra e manifestar os seus anseios por liberdade e igualdade em sua obra, causou grande impacto e marcou a história. Para uma efetiva análise do texto de Luís Gama serão verificados o sistema de regras e as representações sociais do período histórico, para que seja possível perceber se há um movimento temporal em seu discurso, deslocando as suas arguições através do tempo.

Diálogos entre história e literatura na obra Luís Gama: "Llá vai o verso!"

Luís Gama publicou a obra "Primeiras Trovas Burlescas de Getulino" em 1859, apresentando poemas de estilo lírico e satírico, se dedicou a descrever a escravidão fazendo uso do humor como instrumento de reversão. Ao lançar mão do humor e de elementos literários, que serviram-lhe para proclamar crítica e indignação referentes à escravidão, a desigualdade social e ao sistema político vigente no século XIX, o autor realiza expressão de resistência (FREDERICO; CAMPOS, 2021).

De acordo com as considerações de Candido (2006), a Literatura consolidada por meio do Romantismo no terceiro quartel do século XIX como uma vida literária regular, serviu como base para produções locais, pois até então a Literatura portuguesa teria sido moldada pela composição lusitana. Assim, os primeiros escritores formados no Brasil, destinavam suas obras ao público local, mesmo que ainda estivessem ligados à tradição europeia. O padrão estético Barroco começa a fazer parte dessa estrutura literária.

No Brasil, entre os séculos XIX e XX, a Literatura foi um veículo de contextualização histórica, além de colaborar para compreensão das diferenças entre as percepções do mundo entre passado e presente, vislumbrando os cenários histórico social e cultural de acordo com os relatos autores que retrataram as mentalidades e sensibilidades que configuram a sociedade, evidenciando a forma em que elas se transformavam, ou expressa-

vam alguma continuidades (SEVCENKO, 2003).

Em linhas gerais, ao texto literário se denota uma linguagem metafórica a partir de figuras de linguagem, que possibilitam uma relação íntima entre a História e a Literatura, onde o autor do texto consegue compor uma paisagem temporal, descrevendo em sua narrativa e criando imagens que viabilizam a sensibilidade a outro tempo histórico, e, assim, o leitor pode acessar elementos do passado (PESAVENTO, 2003).

Ligia Fonseca Ferreira (2011), aponta que Luís Gama foi um ex-escravizado que surgiu em meio a sociedade imperial, em período de formação do Romantismo, apresentando-se com poemas de satira política e de costumes (Ferreira, 2011). O Romantismo no Braisil do século XIX, buscava a construção de uma identidade nacional, propagando ideologias raciais e mantendo o negro como escravizado. Entretanto, a produção literária de Luís Gama indica que se apropria de conhecimentos do mundo letrado, conseguindo alcançar destaque em condições que o restringiam (AZEVEDO, 1998).

O Modernismo rompe com a demasiada valorização, ou superioridade entre a cultura brasileira e a portuguesa, inicia-se assim um processo de culto ao nacional, quando a literatura passa a ser uma forma de expressar as demandas da sociedade, buscando inserir no inconsciente coletivo e pessoal a libertação histórica de questões sociais e étnicas que circundam a consciência literária (CANDIDO, 2006).

Ocorreu na formação do Brasil, fatores ligados à mestiçagem que causaram dicotomia entre a herança cultural europeia e a cultura que se formava no território brasilerio, isso implica em construções ideológicas, como também na composição da mestiçagem étnica. Assim, a partir das matrizes europeias indígenas e africanas, formaram-se camadas sociais e culturais, que quando penetradas pelo Modernismo, implementou certa ruptura com essa estrutura centralizadora (CANDIDO, 2006), a Literatura por sinal, expressa algumas mudanças.

O poeta Luís Gama, se dedicou a poesias que elucidaram as distinções e discriminações raciais, além de apontar para as ações questionáveis da sociedade brasileira em relação à população negra escravizada. As denúncias que o autor fazia irrestritamente, eram realizadas por meio do uso do humor como instrumento de reversão, a poesia satírica indica o humor de homenagem e a lírica com gracejos presentes na obra poética (Frederico; Campos, 2021). Tais expressões elucidam a posição política adotada por Luís Gama, declaradamente um abolicionista que apontava urgência em criar movimento revolucionário para a libertação dos escravos negros no Brasil.

Tendo a relação entre História e Literatura como centralidade, é possível

identificar que a composição do texto literário de Luís Gama reproduz a mentalidade e o contexto social de forma contundente. O autor rompe com as ideologias de sua época, sobretudo referente ao preconceito contra o negro e o processo de subalternização do negro escravizado. Compreende-se que o negro teria sido submetido à inferiorização intelectual, inserida nos processos sociais e culturais do país, essa ideia seria parte de uma construção científica que corroborou com a manutenção do sistema social da época. Luís Gama, marcou a sociedade de seu tempo utilizando-se de um repertório poético rico, pois mostrava-se dotado de referências intelectuais e culturais relacionadas tanto a cultura clássica, como a cultura africana, por esses motivos, se destaca como autor negro, de forma que ele mesmo se declara (FERREIRA, 2011).

Para a finalidade de compreender como a escravidão impactou a vida de Luís Gama, se faz necessário contextualizar que o poeta nasceu na Bahia, filho de mulher africana e de um homem que pertencia a fidalguia, não há definições referente a identidade de seu pai, mas há indícios de sua origem étnico-racial mestiça. Aos dez anos foi vendido como escravo e passou a viver em São Paulo como escravo de ganho. Aos dezoito anos, alcançou a liberdade, ao ser alfabetizado e descobrir que pela lei nasceu como homem livre. Somente então, ingressou na polícia e alcançou conhecimentos para ingressar no direito, no jornalismo e na literatura (AZEVEDO,1998).

Compreende-se que suas ações abolicionistas são reflexo do repertório intelectual que alcançou por meio da educação e de suas vivências. Passou a lutar pela liberdade, denunciando as injustiças e violências da escravidão, nos jornais de São Paulo, e também nos tribunais. É de suma importância contextualizar que a origem racial e classificação social no contexto histórico-social do Braisl oitocentista, era um fator limitador, o embarreiramento social e político no qual as pessoas negras estavam expostas, as quais os consolidavam na condição de subjugadas, seja pelas algemas da escravidão, ou pelo enrijecimento social que enfrentavam para integração ao sistema social brasilerio.

Desse modo, a poesia de Luís Gama, aponta para resistência ao abordar a temática racial e cultural negra de forma expressiva, o confronto à sociedade escravista pode ser percebido nos elementos estéticos escolhidos pelo poeta, que atendem tanto ao padrão clássico da literatura brasileira, como colocam em evidência as estruturas histórico e cultural e da linguagem africana e afro-brasileira (Azevedo, 1998).

Ainda se considera que nesse período histórico muitos jovens se dedicaram

a vida científica, mas outros condicionados pela pobreza do meio, se dedicaram a vida prática do trabalho, havendo a clara distinção entre o homem culto e o homem comum, outros viam, ainda, seu trabalho intelectual caindo em esquecimento por desinteresse ou descrédito (Candido, 2006).

Outro aspecto que o poeta apresenta em seus versos, é a autodeclaração como homem negro em diferentes contextos e discuros, e ainda o faz em diferentes composições literárias e em seus discursos, cartas e publicações na imprensa. O contexto histórico indica que Luís Gama é o primeiro poeta negro do período romântico por ser ele o primeiro a se apresentar como homem negro em sua própria obra (Ferreira, 2011).

Foram inúmeras as oportunidades em que faz referência a sua raça e enaltece as pessoas e a cultura de origem africana. Desde a escolha do pseudônimo que intitula sua obra poética, "Getulino", Luís Gama indica que sua origem é africana, pois a "Getulia", seria o território da África, ocupada pelos "getulios", povo africano nômade na antiguidade (Ferreira, 2011). Pode ser destacado aqui, que esta não era uma posição comum para uma pessoa negra em sua época, pois ainda não era usual o assumir-se negro nas produções literarias e culturais.

A obra literária de Luís Gama, apresenta o poema "Lá vai o verso!", ao perceber os aspectos ficcionais, históricos, culturais e essencialmente às representações sociais que anunciam deliberadamente as críticas às instâncias políticas e sociais do Brasil Imperial e escravocrata. Os versos de Luís Gama, apresentavam uma proposta inédita para as camadas sociais do Brasil, as referências aos símbolos da cultura africana e a importância conferida aos negros, seu sofrimento e necessidade de liberdade apontavam para a incorporação de elementos culturais e da pessoa negra e suas representações na construção da identidade nacional (Azevedo, 1998). Nesse contexto a imagem do negro era construída no imaginário da sociedade.

O poema possui uma linguagem direta que apreende o comportamento, símbolos, e acima de tudo as mentalidades dos tipos sociais, alguns deles são apontados como causadores do mal. O impacto não é proporcionado somente pelo humor, mas há transparência do autor sobre o que pensa e sente, sua opinião é explícita e a proposta é causar certo incômodo no leitor, nos fidalgos, políticos, homens ricos e proprietários de escravizados. Historicamente o negro escravizado no Brasil, foi desiginado a condição social de "coisa", essa não era uma concepção apenas ideológica, mas estava firmada na lei e fundamentada no positivismo e em dimensões mais abrangentes que descrevem a experiência histórica dessas pessoas negras. Os cativos eram estrategicamente categorizados como inferiores, e

mais, a sua auto imagem foi construída para colocá-los nesse lugar subalternizado. A definição do escravizado como "coisa" fazia parte de uma violência social (Chalhoub, 2011).

Na escrita, Luís Gama insere em suas poesias o humor aliado às argumentações políticas, sociais e raciais, o autor também apresenta certa erudição (Ferreira, 2011). Pode ser percebida a intenção de sensibilizar a sociedade escravocrata quanto a moral do escravismo. O poema é composto de referências históricas e filosóficas, mostrando o conhecimento profundo da cultura clássica. Há também uma expressiva consciência da realidade da qual está inserido, especialmente ao citar as formas políticas e sociais como podem ser percebidas nas estrofes (2-5) do poema "Lá vai o verso!" (Frederico; Campos, 2021, p. 79):

[...] As Ninfas[15]
invoquei para que vissem
Do meu estro[16] voraz o ardimento;
E depois, revoando ao firmamento,
Fossem do Vate o nome apregoando.

Ó Musa de Guiné, cor de azeviche,
Estátua de granito denegrido,
Ante quem o Leão se põe rendido,
Despido do furor de atroz braveza;

Empresta-me o cabaço[17] d'urucungo,
Ensina-me a brandir tua marimba[18],
Inspira-me a ciência da candimba[19],
Às vias me conduz d'alta grandeza.

Quero a glória abater de antigos vates,
Do tempo dos heróis armipotentes[20];
Os Homeros[21], Camões[22] — aurifulgentes,
Decantando os Barões da minha Pátria! [...]

A seleção do poema "Lá vai o verso!" parte da necessidade de compreen-

15 Ninfas - entidades da mitologia grega. O poema paródia clássico camoniano.
16 Estro - inspiração
17 Cabaço de urucungo - berimbau.
18 Marimba - berimbau. Segundo a mitologia do povo zulu, vindo da África do Sul, Marimba é uma deusa que inventou um instrumento de barras e madeira e cabaças, primitiva marimba.
19 Candimba - ciência oculta dos sacerdotes do candomblé.
20 Armipotentes - com poder armado.
21 Homero - referência a Homero (viveu em torno de 850 a.C.), poeta épico da Grécia antiga, a quem se atribui a autoria da Ilíada e da Odisseia.
22 Camões (1524-580) - considerado um dos maiores poetas da literatura lusófona, autor de Os Lusíadas.

der como Luís Gama insere em sua mensagem as suas perspectivas de resistência e de antirracismo. E assim, pode ser considerada em sua construção ficcional a forma em que os atores sociais que se relacionam através de um sistema de poder hierarquizado. Uma leitura só é possível através de uma lente comprometida em interpretar a riqueza de elementos sócio-culturais inseridos em cada verso do poema.

No trecho do poema, Luís Gama expõe que possui conhecimentos referentes à cultura clássica, fazendo referência às "Ninfas", entidades da mitologia grega que se elogiam e expressam que estão em busca de inspiração. Mas logo na sequência insere na próxima estrofe que sua inspiração vem da "Musa da Guiné", personificada então como uma estátua feita de material escuro, da cor de "azeviche". Ainda menciona simbolicamente o "leão", um animal específico das savanas africanas. Os aspectos em destaque sobre sua inspiração poética e na forma em que percebe o mundo, colocando no mesmo patamar símbolos da cultura clássica e símbolos da cultura de África.

Logo, através de seu texto, há uma posição política e social que entra em confronto com certa hierarquia imposta pelas ideologias sociais, que por sua vez estão imbricadas nas relações políticas das quais Luís Gama está inserido. O autor não é apenas um narrador, mas um crítico que recorre a linguagem poética como recurso para expressar sua visão do mundo que vive.

Nos versos a seguir, o poeta se apropria de mais expressões de origens africanas, criando uma expressiva composição cultural, na qual sua poesia pode ser embalada pelos ritmos, musicalidade e até ritos religiosos advindos da África e seus descendentes afro-brasileiros: "Cabaço de urucungo" ou a "marimba", que seriam referências ao berimbau; e a "candimba" que indica para a religião de matriz africana, o candomblé (FREDERICO; CAMPOS, 2021). A imagem do negro que Luís Gama apresenta em seus versos, são desassociadas do mundo do trabalho, mas valoriza a cultura e a pessoa negra. Uma perspectiva inovadora referente a identidade africana, porém não deixa de apontar as relações que regiam o sistema hierárquico social e do mundo do trabalho escravo (AZEVEDO, 1998).

O poema "Lá vai o verso!" revela o uso da literatura tradicional, ou seja, uma referência a cultura dominante, assim houve uma melhor aceitação social (AZEVEDO, 1998). À essa percepção compreende-se as expressões de origens ocidentais que se dirigem a dois poetas épicos: Homero, que viveu na Grécia Antiga, autor da Ilíada e da Odisseia; e depois a menção à Camões, considerado um dos maiores poetas da literatura lusófona e autor de "Os Lusíadas" (FREDERICO; CAMPOS, 2021).

Pode ser compreendido que Luís Gama expressa o desejo de um poeta, criar através de uma estrutura literária uma produção rica, mas também é visível a intencionalidade de alguém que pretende disseminar uma mensagem. Em seus versos a manifestação de expressões de dois mundos simbólicos se misturam, mas a persistência em apontar para as expressões africanas são essenciais, designando uma identidade do autor, pois em um de seus versos, Luís Gama se apresenta como "Orfeu de Carapinha", declarando sua origem africana (Ferreira, 2011).

[...] Quero que o mundo me encarando veja,
Um retumbante Orfeu[23] de carapinha,
Que a Lira desprezando, por mesquinha,
Ao som de cantar de Marimba augusta;[...]

(Frederico; Campos, 2021, p. 80)

Sendo "Orfeu", um tipo de músico servindo com uma referência à figura da mitologia grega, e "carapinha" uma referência ao seu cabelo crespo, Luís Gama está dizendo ao mundo que o observe, que o veja como ele é, um homem negro, de cabelos crespos e traços físicos negros, e mesmo assim, um poeta, um músico, um artista. O resgate da identidade negra realizada por Luís Gama, rompe com a tradição de sua época, e propõe a superação da diferença entre raças, e porque não, indica uma reconstrução da identidade dos mestiços brasileiros que não consideravam suas raízes africanas (Azevedo, 1998).

Espertos eleitores de encomenda,
Deputados, Ministros, Senadores,
Galfarros[24], Diplomatas — chuchadores[25],
De quem reza a cartilha de esperteza.

(Frederico; Campos, 2021, p. 81)

Ainda no poema, Gama insere a questão das diferenças sociais motivadas pela classe econômica, indica que políticos são ricos e exercem algum poder, para alcançar posição social valorizada acabam cometendo alguns delitos. A disputa por poder, exige destes, ações sem ética para alcançar ascensão social. O tema político percorre a questão de étnico-racial, a clivagem social e as ideologias raciais.

Os diálogos entre a história social e a antropologia social, gerou a interpre-

23 Orfeu - figura da mitologia grega, excelente cantor e músico.
24 Galfarros - oficiais de justiça
25 Chucadores - aproveitadores

tação histórica de uma ambivalência dialética que interpreta esse processo como consenso social onde havia "hegemonia de classe" que expressa o exercício da dominação, numa sociedade escravista, onde a liberdade era uma decisão exclusiva dos senhores de escravizados (CHALHOUB, 2011).

Assim o significado de liberdade foi forjado na experiência do cativeiro, onde os negros passavam por trumas, transferidos como meras propriedades através da compra e da venda. Somente na segunda metade do século XIX que os direitos dos escravos começam a ser adquiridos por meio das leis emancipadoras (CHALHOUB, 2011).

Como um apontamento crítico a alguns tipos sociais dos quais Luís Gama ergue em sua obra, os políticos, identificados como deputados, ministros e senadores são apresentados como causadores de males, aqueles que desfrutam de certas regalias característica de uma moral duvidosa, estes são dotados de esperteza e adotam comportamentos antiéticos. De certo modo, a presença dessas figuras políticas estabelecem a denúncia de uma realidade repleta de corrupções, que parece alienar a população e manter as estruturas de poder que se estabelecem na sociedade brasileira. Em sua expressão, o poeta declara a reprovação desse sistema político e econômico.

Os inúmeros personagens representados em uma obra literária, retratam a sociedade e suas relações essenciais, momento em que o autor transporta essa realidade para o texto literário usando a criatividade e estilos diferentes que expressavam sua capacidade comunicativa, tais como a flexibilização estética (Sevcenko, 2003). Assim, a leitura social que Luís Gama propõe, implica não apenas nas relações sociais baseadas nos fatores econômicos e nas ideologias raciais, mas também anuncia a relação de poder de composição política social e cultural, como preservadores do elemento essencial da escravidão, o fator econômico.

Luís Gama anunciou no início do poema "Lá vai o verso!" As suas expressões partem de suas indignações em relação ao mundo que observa. Ao mesmo tempo, ele realiza denúncias que evidenciam injustiças sociais. Em certa medida, essa problemática se desenvolve acerca da estratégia mantenedora da escravidão.O seu poema se dirige ao propósito de sensibilização moral da sociedade, e, acima de tudo, considera a perspectiva libertária e de valorização do elemento africano que está sobreposto entre as camadas sociais.

Levando em consideração o discurso como uma estrutura a partir da palavra organizada, o poeta só consegue transmitir a imagem que faz do mundo real se há fixação da ordem social, assim a linguagem literária

pode fornecer elementos , ainda que ficcionais para a construção histórica. (Sevcenko, 2003). Não distante dessa premissa, a postura adotada por Luís Gama como poeta quanto ao preconceito, violência e manutenção da escravidão provocaram novidades na História da Literatura, pois utilizando discurso radical, marcou a construção histórica brasileira (AZEVEDO, 1998).

A metodologia que se destina ao estudo da historiografia e da literatura conjuntamente, indica que a primeira fornece fotos concretas e a segunda uma possibilidades e subjetividade (Sevcenko, 2003). Desse modo, o texto literário de autoria de Luís Gama permite-nos que sejam criadas as relações que estão postas em contextualização política, social e cultural, utilizando dos símbolos e seus significados concretos para que o leitor possa enxergar através de suas palavras um apelo a recursos de protesto e provocação.

A leitura do poema, evoca uma reflexão sobre o contexto do Brasil moderno, mas projeta um futuro buscando uma revolução em que seja possível romper com a escravização e abrindo o caminho para justiça e igualdade. O texto não deixa dúvidas sobre o objetivo do texto literário impregnado de elementos realista de sua época.

Mas ocorre uma tipificação de atores que compõem uma tela, por meio de classificação das camadas sociais existentes na sociedade brasileira imperial. Luís Gama aponta para uma seleção de tipos sociais que são revelados na complexidade histórica retratada, pois as identidades que podem ser definidas como ficcionais servem para situar o indivíduo no espaço, no tempo, no social, no mundo. São carregadas de capital simbólico, associado a múltiplas possibilidades de recorte social, como raça, religião, gênero, classe social, profissão. São guias das práticas sociais dando sentido à trama (PESAVENTO, 2003).

Sua capacidade de comunicação alcançava todas as camadas sociais de sua época, Luís Gama não se omitiu diante da necessidade de se manifestar como sujeito político ao compor sua obra literária, expressou sua opinião, de protetor, denunciou e confrontou como um porta voz da liberdade (FERREIRA, 2011).

A obra de Luís Gama precisou ser recuperada ao longo do século XX por estudiosos, por historiadores devido a ter sido desconsiderada junto ao cânone literário brasileiro. A condição de Luís Gama, como negro, ex-escravo e homem autodidata, teria sido motivo para manter sua obra distante do contexto literario (FERREIRA, 2011). Deve-se considerar que sua proposta literária também se configura como uma provocação a elite

intelectualizada que estava imersa nas teorias raciais pseudo científicas.

Na atualidade, Luís Gama tem ganhado voz através de pesquisas acadêmicas e fora das universidades, onde estudiosos têm buscado na poesia de Luís Gama referências de uma uma erudição e a construção da História de sua época (FERREIRA, 2011).

Tendo em vista os temas abordados por Luís Gama, é possível identificar em sua produção artística, o conceito de colonialidade. Em linhas gerais, o termo decolonial é recente, surgiu em discussões acadêmicas na década de 1980. O conceito "colonizada", e suas dicções levaram a diferenciação entre colonização que define o evento histórico e o colonialismo que se define em um método ou dinâmica. Assim, o termo descolonizar é o ato de desmonte do sistema colonial e busca da emancipação dos locais colonizados. E o descolonizar é o constante combate à exclusão social que marginaliza os indivíduos outrora dominados; prever a participação de diversas lideranças de diferentes etnias para criar uma nova narrativa social e histórica destes" (LABRUNA, 2023).

Considerações finais

Por meio da investigação histórica é possível identificar que Luís Gama se tornou uma voz a ser ouvida ao recorrer ao instrumento literário constituído pela poesia, e, assim, construiu um contraponto do romantismo até então utilizado para normalizar as teorias científicas sobre raça e etnia, que permeava a problemática escravagista de forma que a imagem do negro escravizado fixava-se no cerne da sociedade brasileira.

Sendo assim, o poema "Lá vai o verso!", Luís Gama apreende o comportamento, os símbolos, os tipos sociais e acima de tudo, a mentalidade de sua época. Em seus esforços apresentando críticas ao sistema político e econômico vigentes, há transparência em sua opinião, propondo causar certo incômodo no leitor de sua época.

Ao inserir e preservar a sua identidade negra, valorizar elementos africanos e manifestar os seus anseios por liberdade e igualdade em sua obra, propõe resistência no combate às expressões antirracistas e de forma consciente e faz referências que podem causar certo estranhamento nos leitores. Luís Gama realiza com maestria uma combinação de uma intelectualidade clássica com elementos culturais africanos que eram tão marginalizados.

A análise dos documentos produzidos por Luís Gama, proporciona o elucidar das representações sociais do período histórico do século XIX, sendo

perceptível que há um movimento temporal em seu discurso, deslocando as suas propostas sociais e políticas através do tempo, possuindo uma mensagem libertária e decolonial, temáticas essas que não estão restritas ao tempo em que viveu, mas ainda que transmutadas são alvo de discussões e provocações.

Outra contribuição de Luís Gama, está em suas narrativas, referentes às suas posições políticas e sociais que permeavam a continuidade da escravidão e a prorrogação do rompimento desse sistema cruel de trabalho. Gama transparece o tempo todo em sua escrita, a indignação, a urgência de se fazer uma revolução, de romper com a escravização e com a monarquia, apontando para o que seria a democracia, como caminho para justiça e igualdade.

Sua produção literária é rica em referências históricas, filosóficas, poéticas e até teológicas. Como poeta, cumpre papel importante como crítico da sociedade escravista e aponta para as demandas urgentes da sociedade, para a democracia, a liberdade e a igualdade.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Elciene. “Lá vai o verso! Luiz Gama e as Primeira Trovas Burlescas de Getulino”. In. “A História Contada: capítulos de história social da literatura no Brasil”. org. Sidney Chalhoub e Leonardo Affonso de Miranda Pereira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CANDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CHALHOUB, Sidney. Visões da Liberdade: Uma história das ultimas décadas da escravidão. Companhia de Bolso, 2011.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Com a voz Luiz Gama: poemas, artigos, cartas, máximas. Imprensa Oficial, 2011.

FREDERICO, Enid Yatsuda; CAMPOS, Cláudia de Arruda (Org.). Antologia/Luiz Gama. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

LABRUNA, Felipe. Levante do Sul: descolonialidade latino-americana. São Paulo: Matrioska Editora, 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. Literatura como Missão: Tensões sociais e a criação cultural na Primeira República. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GENEALOGIA AFRO DIASPÓRICA NO RIO GRANDE DO SUL: DELINEANDO FUXICOS EM CANGUÇU E PELOTAS

LILIAN SOARES DA SILVA[26] (UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE - UPM)
PROFª DRª ROSANA MARIA PIRES BARBATO SCHWARTZ[27] (UPM)

26 A formação acadêmica no Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, Mestrado em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, Especialização em Educação (Educação em Direitos Humanos, Formação Pedagógica de Docentes, Educação de Jovens e Adultos e Tutoria a Distância) e Turismo (Gestão/ Guia em Turismo / Atrativos culturais).Estou professora da Educação Básica com experiência interdisciplinar nos estudos em Educação, Turismo e História, desenvolvendo pesquisas nas áreas de conhecimento e, atuando principalmente nos seguintes temas: Territórios negros (rural e urbano); Comunidade Remanescente de Quilombo; Cartografia social, afroafetiva e mapeamento socioafetivo (São Paulo, Bahia e Rio Grande do Sul); História afro-brasileira (escravidão); História de família e genealogia; Narrativas orais, identidade e história de si; Educação para as relações étnico raciais; Turismo e patrimônios culturais.
Email: profadralilianssoares@gmail.com / lilianbv@yahoo.com.br

27 Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007). Título Mulheres em movimento, movimento de Mulheres: a participação feminina na luta pela moradia na Cidade de São Paulo. Mestre em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2001).Título - Estudo Sobre a Quarta Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas sobre a Mulher, em Beijing, à Luz de Temas do Brasil. Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP (1989).Trabalho de Pesquisa Literatura como documento da História: os imigrantes italianos na obra Brás, Bixiga e Barra Funda de Alcântara Machado. Licenciatura em História, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.(1993). Professora Pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, desde 1990. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura - UPM. Na graduação ministra aulas no curso de História. Atuou como professora Colaboradora da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão - COGEAE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/SP - Pós-Graduação- Lato Sensu em História, Sociedade e Cultura. Foi Membro da Comissão de Ética da Universidade Presbiteriana Mackenzie de 2006 a 2016 e coordenadora de Estágios do Centro de Comunicação e Letras da UPM de 2006 a 2010. Experiências e atuação em pesquisa na área interdisciplinar com ênfase em História Cultural - Mulheres, Movimentos Sociais Rurais e Urbanos, Cultura Popular, Cultura Comunitária, Cultura Educacional, imigrações e deslocamentos Humanos. Possui pesquisas premiadas - A criação de uma nova ferramenta de trabalho para as mulheres quebradeiras de coco de babaçu do Médio Mearim , Estado do Maranhão. Líder do Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias da UPM, participa do Núcleo de Estudos da Mulher da PUC/SP, do Núcleo de Estudos de

RESUMO: A Genealogia Afro-Diaspórica é uma temática recente no arcabouço teórico acadêmico e sua narrativa de pesquisa envolve o cruzamento de metodologias, de suportes e de outros recursos no trabalho de campo. Diante do questionamento pessoal e familiar sobre as minhas origens no território sul rio-grandense, construo uma colcha de fuxicos para a produção da tese de Doutorado no Programa de Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na qual foi delineada sobre os fios negros do território, da história de si e da história oral como fundamentação teórica para o resultado de uma Genealogia negra de seis gerações de mulheres e homens para a percurso de primeira doutora na família.

PALAVRAS-CHAVE: Genealogia Afro-Diaspórica; Brasil (Rio Grande do Sul); História de si (e de família).

Introdução

A produção acadêmica mergulha na riquíssima historiografia da Genealogia Afro Diaspórica no território sul rio-grandense, com foco específico nos municípios de Canguçu e Pelotas. Baseando-se em trajetórias pessoais da pesquisadora, na ancestralidade familiar negra com suas memórias e narrativas, o delineamento complexo de identidade e do pertencimento afrodescendente nesse contexto gaúcho.

Sob essa narrativa, revelam-se as histórias de resistência, luta por direitos, preservação da tradição e cultura regional, bem como, essas singularidades e características próprias coadunam com a formação da região e seu processo histórico afro-brasileiro.

Primeiro fuxico: a genealogia como ponto de partida

> *A pesquisa acadêmica usufruirá da genealogia para desenvolver a investigação sobre a presença do negro nos territórios gaúchos, de Canguçu e de Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul. Os territórios de uma ancestralidade familiar da pesquisadora é o primeiro fio negro para a construção da colcha de fuxicos, com cada retalho para*

Pedagogia Social da UPM. Pesquisadora junto à Alanus University of Arts and Social Science - Alemanha. Integrante do Comitê Ad Hoc do Programa Pró Equidade de Gênero e Raça da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres - 2008/2018. Programa que visava transformar a Cultura Organizacional e a Gestão de Pessoas nas empresas/organizações públicas e particulares brasileiras. Ações estruturantes e de sensibilização no campo da Cultura. Email: rosanamaria.schwartz@mackenzie.br

compor a cartografia de um passado, um presente e um futuro a ser revelado a todo momento.(SILVA, 2024, p. 57)

O primeiro fio negro a ser tecido dessa colcha a compartilhar com a Academia, advém da história de si e familiar da pesquisadora que vós escreves, uma mulher negra, oriundo de raízes negras gaúchas e indígenas (materna), baiana e pernambucana (paterno).

Uma origem ancestral que desconhecia antes da Academia, pessoas e indivíduos que não compunham a minha árvore genealógica, desde a infância. Lembra, quando na Educação Infantil têm-se os projetos de identidade: Quem eu sou? Quem é a minha família? Desenhe a sua árvore genealógica.

Eu não me recordo desse registro escrito, quem sabe deva ter em algumas das muitas caixas de lembranças, recordações e papeis da infância, juventude e faculdade, que por minha mãe – LIBERACI MARIA – são guardados como tesouros. E, realmente os são, fizeram e fazem parte da pessoa que hoje sou, de toda uma formação estudantil e de vida, carregada por professoras e professores, educadoras e educadores, que não os tenho em minha memória, mas foram os influenciadores para a apreciação pelos estudos, a leitura e o gosto pela escrita, sem elas e eles, quem sabe o futuro que teria?

Segundo fuxico: a(s) herança(s) de família(res)

A família é a nossa primeira escola da vida, o primeiro fio e laço com o mundo e a sociedade, que quando falamos de uma descendência negra, africana e afrodescendente é um ponto de partida com fontes primárias escassas, de documentos inexistentes e de ínfimas fotografias de nossas mais velhas e mais velhos.

Sob essa ótica, tenho a alegria de possuir a herança de um registro doado por minha tia avó – Maria do Carmo – no ano de 2019, quando em uma visita a sua casa na cidade de Pelotas, concedeu-nos em confiança a única fotografia de seu casamento, com todos os familiares à época (três gerações) da Família Soares.

A fotografia guarda o registro do tempo, das traças e das marcas deixadas por sua antiguidade, relíquia e contexto, do preto e branco, ao corte em cada uma das pontas, do fracionamento na parte central até a extremidade da foto. Todas elas podem ser apagadas pelas novas tecnologias, aplicativos e softwares e, as foram com uma restauração por um fotógrafo profissional. Ele deu uma vida, cores e formatos, mas também apagou as

marcas do tempo.



Fotografia 1: Casamento Maria do Carmo e José (1949) - FONTE; SILVA, 2024, p. 105.

Cabe evidenciar a geração de mulheres na fotografia (filhas – 1930 e 1943, mãe – sem informação - e avó – 1883) como registro histórico da genealogia diaspórica pelotense. Enquanto, a narrativa historiográfica canguçuense, perpassa a ausência de todo e qualquer registro iconográfico, no qual:



Fotografia 2: Restauro de fotografia (2023) - FONTE: SILVA, 2024, p. 104.

Outras mulheres também são importantes em minha genealogia, porque não as conheci, então tenho somente um

> *nome para lembrar, como Beralda (trisavó) e Josefa (tetravó), mulheres escravizadas na cidade de Canguçu, que de nada sei, descobri somente os seus nomes e prenomes. Quem elas foram? Como eram? O que faziam? (Para além de serem classificadas como do lar, doméstica ou sem profissão em seus registros cartorários) O que gostavam (ou não)? (SILVA, 2024, p. 54)*

A investigação dos territórios negros sul rio-grandenses de Pelotas e Canguçu evidenciam a construção genealógica de família e da história de si, que a tentativa do tempo é apagar, esquecer e corroer com as traças, mofo e umidade, mas que a pesquisa acadêmica e o trabalho de campo a impede. Isso porque,

> *[...] um repertório de fontes primárias familiares cartorárias foram desenvolvidas outras pesquisas, seja o levantamento de outros nomes, de hipóteses e intersecções da genealogia, mediante os dados construir-se-á o mapeamento do território negro gaúcho como marcado pelo sistema escravista, na mobilidade e deslocamento das famílias negras e, na formação e/ou desenvolvimento das cidades e do entorno geográfico. (SILVA, 2024, p. 73).*

Durante o desenvolvimento da pesquisa, ora pelos meios de comunicação e, redes sociais, outra do contato físico e presencial foram fundantes para o levantamento dos indícios, hipóteses e contextos negros do estado gaúcho, em que, não se trata exclusivamente de uma narrativa pessoal, mas de "nomes atrelados ao passado do sistema escravocrata no município de Canguçu/RS" (SILVA, 2024, p. 137) e "evidências da origem [...] da Família Soares. [...] Este fato, é uma incógnita que não foi revelada e comprovada a sua origem nas pesquisas e no trabalho de campo, uma frustração por não ter uma resposta concreta, mas hipóteses para este dado. (SILVA, 2024, p. 153).

Contudo, a genealogia Afro-Diaspórica evidencia-se de hipóteses, fragmentos, documentos e contextos que não estão por muitas vezes escritos e registrados no tempo. Isso não significa que a inexistência da ancestralidade, mas a demarcação de uma historiografia do apagamento e do esquecimento, em detrimento da atualidade com a valorização, o empoderamento e a difusão do conhecimento em suas múltiplas vertentes.

Terceiro fuxico: da concepção ao conceito

> *O verbo hebraico para registrar a descendência legítima é*

> *ya·hhás, traduzido por 'ser registrado genealogicamente' (1Cr 5:17); o substantivo aparentado é yá·hhas, traduzido por "registro genealógico". (Ne 7:5) O termo grego ge··ne·a·lo·gí·a ocorre em 1 Timóteo 1:4 e em Tito 3:9, com referência a linhagens ou "genealogias" pessoais (WOL, 2022).*

A concepção histórica da genealogia advém dos primórdios das civilizações mais antigas com Jesus Cristo, em que, a linhagem familiar era fundante para marcar um território, seus direitos e domínios uns sobre os outros. Enquanto, analisando-se outra passagem bíblica:

> *Naturalmente, Mateus fornece mais do que apenas uma genealogia de Cristo. Ele prossegue relatando a história do nascimento humano, do ministério, da morte e da ressurreição de Jesus. Este costume não era incomum naquele tempo, porque as mais antigas histórias gregas tinham estrutura genealógica. Naqueles tempos antigos, a história girava em torno das pessoas contidas na genealogia ou apresentadas por ela. De modo que a genealogia era uma parte importante da história, em muitos casos constituindo a introdução dela (WOL, 2022).*

Conforme este relato bíblico percebemos que "a genealogia era parte importante da história, em muitos casos constituindo a introdução dela" (WOL, 2022), logo, partindo dessa história de si e da história de família constrói-se a narrativa da pesquisa acadêmica. Somando-se, o propósito de tecer os fios negros gaúchos pela árvore genealógica da Família Soares (Canguçu) e Família Souza (Pelotas), ao passo que, estabelece a interdependência da população negra e da historiografia nas localidades, do sistema escravista e das relações familiares constituídas, dos laços afetivos e do pertencimento étnico racial como marco para revelar uma história pela Genealogia Afro Diaspórica.

Quarto fuxico: o território sul rio-grandense

> *Na genealogia familiar materna, advinda de Canguçu por meu avô João dos Santos Soares e de Pelotas por minha avó Therezinha Souza Soares apresenta-se a transformação em busca de melhores condições de vida. A Família Soares, nascida e criada até a tenra idade, tem o seu deslocamento para a cidade de Pelotas em busca de emprego, melhores condições de vida e de sobrevivência. Enquanto, a Família Souza, já inicia a sua genealogia em terras pelotense. (SILVA, 2024, p. 96)*

O território sul rio-grandense de Canguçu é o município com maior quantitativo de Comunidades Remanescentes de Quilombos no estado do Rio Grande do Sul, atualmente com dezesseis (16) localidades reconhecidas pelos órgãos de defesa, valorização e de promoção da historiografia negra afro-brasileira. Em contrapartida, em Pelotas, temos identificadas pela Fundação Cultural Palmares (FCP) um número de quatro.

Território de Canguçu e Pelotas: Um Olhar Sobre a História Afrodescendente

Canguçu e Pelotas, cidades do sul do Rio Grande do Sul, possuem uma história rica e complexa, fortemente marcada pela presença da população afrodescendente. A região foi palco de diferentes momentos da história do Brasil, desde o período colonial até a abolição da escravidão, e cada um desses momentos deixou suas marcas na formação da sociedade local, incluindo a herança afro-brasileira.

A presença africana na região remonta ao século XVIII, com a chegada de escravos trazidos da África para trabalhar nas plantações de arroz, cana-de-açúcar e outras atividades agropecuárias. Canguçu, em particular, era conhecida por suas fazendas de criação de gado, e a mão de obra escrava era essencial para a manutenção da produção. Pelotas, por sua vez, se desenvolveu como um importante centro comercial e industrial, também contando com a força de trabalho escravizado.

> *O território canguçuense em sua narrativa histórica por Bento (2017) tem o seu povoado por "contingentes de Colônia do Sacramento" em que se estabeleceram-se com propriedades agrícolas e pecuárias, desde modo pode ser uma explicação para o título de cidade da agricultura familiar recebido em 2023. Em que, sua extensão territorial nas áreas rurais é infinitamente maior do que a região da sede municipal, conforme podemos observar no mapa. (SILVA, 2024, p. 328)*

A economia local da cidade e o entorno geográfico de sua grande extensão rural são fortemente ligados às questões agrícolas, do cuidado e do manuseio com a terra, sendo que, o centro e/ou a sede do município restringe-se a idas e vindas pontuais durante a semana para atividades financeiras, de saúde, compras ou outras resolutivas que são única e exclusivamente realizadas em órgãos municipais, estaduais ou governamentais majoritariamente localizados na praça central.

Outro destaque é com relação ao município e TEXTO CORTADO



Mapa 1: Canguçu e extensão territorial FONTE: Google Maps. Disponível em: https://bit.ly/4ddwlha Acesso em 22/09/2024..

No mapa extraído do Google Maps, com imagem via satélite é possível notar a grande extensão territorial e área verde na cidade de Canguçu, bem como, a proximidade com Pelotas e a Lagoa dos Patos, em sua dimensão contrastando o amarronzado de suas águas com o verde reluzente canguçuense. (SILVA, 2024, p. 328)



Mapa 2: Município de Pelotas (1911) - FONTE: IHGRGS, disponível em: https://www.ihgrgs.org.br/mapoteca/cd_mapas_rs/CD/CapV.htm. Acesso em 22/09/2024.

História de Si: Traçando a Trajetória Pessoal

A genealogia afrodiaspórica se constroi a partir de histórias individuais, de trajetórias únicas que se entrelaçam e compõem um mosaico de experiências. Em Canguçu e Pelotas, muitas histórias de vida contam a saga da superação e resistência frente à discriminação e ao preconceito.

As narrativas individuais, como a de dona Maria, uma senhora nascida em Canguçu que passou a vida trabalhando como cozinheira, revelam a importância do trabalho, da resiliência e da busca por dignidade. Seu relato traz à tona a história de sua família, os desafios e as conquistas, e como a cultura ancestral foi preservada ao longo das gerações.

Reconhecer a trajetória de vida de cada indivíduo, os desafios superados, as conquistas alcançadas e as heranças culturais transmitidas são elementos fundamentais para a construção de uma história afrodiaspórica completa e autêntica.

> *[...] oralidade essa que vai se perdendo ao longo dos anos e de geração. Gerações distintas já não mais se sentam à beira da calçada e em frente às suas casas para conversar, compartilhar e trocar memórias, se bem que às vezes, na verdade, são fofocas, futricas ou falar da vida alheia, mas também se for para contribuir com a preservação do contexto, da paisagem e da historiografia, porque não em alguns raros momentos, porque isso significa, "conseguir sair desses limites conceituais pode produzir hipóteses surpreendentemente novas, mesmo a partir de um estudo de pequenas proporções" (ibidem).Proporções essas que alcançou a pesquisa acadêmica do Doutoramento, partindo de duas famílias gaúchas do Rio Grande do Sul (RS) – Soares (Canguçu) e Souza (Pelotas) foi possível construir um mapeamento, cartografia e narrativas históricas de um novo conceito a "fuxicoralidade'. Este termo remete as pessoas como fuxicos da história, de si e do outro, do indivíduo e do coletivo, do micro para o macro, e assim desenvolvendo a ampliação e difusão do conhecimento local para o regional. (SILVA, 2024, p. 170)*

História de Família: Desvendando a Ancestralidade

A busca pela ancestralidade é um caminho fundamental para desvendar a história da genealogia afrodiaspórica. A partir dos relatos familiares, de documentos históricos e de pesquisas genealógicas, é possível traçar a linhagem de um indivíduo, compreendendo de onde vieram seus ances-

trais, suas origens geográficas e culturais.

Em Canguçu e Pelotas, muitas famílias afrodescendentes guardam memórias e histórias que remontam aos tempos da escravidão. Através de registros históricos, como os livros de batismo, é possível identificar os nomes de escravos, os locais onde nasceram, as famílias a que pertenciam, e, em alguns casos, as regiões da África de onde foram trazidos.

Através da história familiar, podemos entender como os ancestrais enfrentaram a escravidão, como lutaram pela liberdade e como construíram suas vidas em um novo mundo.

Memórias e Narrativas Afrodescendentes: Reconstruindo o Passado

As memórias e narrativas afro-descendentes são um dos pilares da genealogia afrodiaspórica. Através delas, podemos reconstruir a história do passado, compreendendo os desafios, as conquistas, as crenças e as tradições que marcaram a experiência afro-brasileira.

Em Canguçu e Pelotas, os relatos orais, as canções, as danças e as receitas culinárias transmitem a história da resistência, da luta por direitos e da preservação da cultura.

A coleta e a preservação dessas narrativas são cruciais para garantir que a história afrodescendente seja reconhecida, valorizada e transmitida para as futuras gerações.

Identidade e Pertencimento: Construindo Novas Narrativas

A genealogia afrodiaspórica nos convida a repensar a identidade e o pertencimento. Em Canguçu e Pelotas, a história da população afrodescendente se entrelaça com a história da região, formando uma identidade única e singular.

Através do estudo da genealogia, os afrodescendentes podem fortalecer seus laços com suas raízes africanas, reconhecendo sua história, cultura e ancestralidade. Ao mesmo tempo, eles podem reafirmar sua identidade como brasileiros, reconhecendo sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.

A construção de novas narrativas sobre a identidade afrodescendente é fundamental para romper com estereótipos e promover a inclusão social.

Resistência e Luta por Direitos: Um Legado de Força e Dignidade

A história da população afrodescendente em Canguçu e Pelotas é marcada por uma longa luta por direitos e igualdade. Desde a época da escravidão, os afrodescendentes se organizaram em movimentos de resistência, buscando a liberdade e a justiça social.

No período pós-abolição, a luta continuou, com a criação de escolas, igrejas, associações e outros espaços de organização e resistência. A história dessas lutas é um legado de força, dignidade e esperança, que inspira as novas gerações a continuar lutando por um futuro mais justo e igualitário.

O estudo da genealogia afrodiaspórica nos permite entender as raízes da luta por direitos e justiça social, e como a história do passado continua a moldar o presente.

Preservação da Cultura e Tradições: Um Tesouro a Ser Protegido

A cultura afrodescendente em Canguçu e Pelotas é rica e vibrante, com tradições que se perpetuaram ao longo dos séculos. A música, a dança, a culinária e as religiões de matriz africana são elementos importantes da cultura afro-brasileira.

A preservação da cultura afrodescendente é fundamental para garantir que suas tradições sejam transmitidas para as futuras gerações. A criação de museus, centros culturais, escolas de samba e grupos de capoeira são iniciativas importantes para preservar e difundir a cultura afro-brasileira.

A genealogia afrodiaspórica contribui para a preservação da cultura, ao conectar os indivíduos com suas raízes e com a história de seus ancestrais.

Conexões com a Diáspora Africana: Um Passado Compartilhado

A história da genealogia afrodiaspórica no Rio Grande do Sul se conecta com a história da diáspora africana em todo o mundo. A experiência da escravidão e a luta por liberdade são temas universais que unem os afrodescendentes de diferentes países.

O estudo da genealogia afrodiaspórica nos permite entender as conexões entre os afrodescendentes do Brasil, da África e de outros países, fortalecendo a consciência da identidade e da história compartilhadas.

Através de eventos, intercâmbios e pesquisas, podemos fortalecer os laços com a diáspora africana, compartilhar histórias e culturas, e promover a união e a solidariedade entre os afrodescendentes.

Considerações Finais e Perspectivas Futuras

O estudo da genealogia afrodiaspórica no Rio Grande do Sul, com foco em Canguçu e Pelotas, é um passo importante para a compreensão da história e da cultura afro-brasileira na região.

Através do estudo da genealogia, podemos contribuir para a construção de um futuro mais justo e igualitário, reconhecendo a história, a cultura e a contribuição da população afrodescendente para a formação da sociedade brasileira.

A preservação da memória, a luta por direitos e o desenvolvimento de políticas públicas que promovam a inclusão social são cruciais para garantir que as futuras gerações tenham acesso à história e à cultura afro-brasileira, e para que a contribuição da população afrodescendente seja reconhecida e valorizada.

REFERÊNCIAS

SOARES DA SILVA, Lilian. Colcha de fuxicos: tecendo fios negros no território de Canguçu e Pelotas (RS). Orientadora: Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz. 2024. 517 p. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024. WOL. Genealogia. Disponível em: https://wol.jw.org/pt/wol/d/r5/lp-t/1200001646?q=genealogia&p=par. Acesso em 25 out. 2022 às 08h53.

ARTE COMO EXPRESSÃO CULTURAL E EDUCACIONAL

MÚSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA COM AS IDEIAS PEDAGÓGICAS DE KODÁLY

Debora Lopes de Barros Baptista (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Prof. Drª Isabel Orestes Silveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Esta pesquisa pretende investigar a eficiência da metodologia de Zoltán Kodály quando aplicada ao ensino da música para as crianças brasileiras de 4 a 6 anos. Suas ideias preconizam, resumidamente, o ensino da música (treinamento auditivo, leitura e escrita musical) desde a mais tenra idade, através do canto (canção tradicional de cada povo), da leitura relativa, do uso de manossolfa (sinais de mãos indicando as alturas musicais) e do uso de palavras rítmicas. A compreensão do desenvolvimento infantil e da importância da educação musical para a criança são caminhos para alcançar o objetivo final: a produção de um material didático para o aprendizado musical, que incorpore canções, parlendas, jogos e brincadeiras da tradição cultural brasileira. A ideia é trazer orientações e sugestões práticas que sirvam de instrumentos pedagógicos aos pais e professores. Nossa hipótese é de que o desenvolvimento da escuta e a aquisição da leitura e da escrita musical pela criança através do canto são importantíssimos para seu desenvolvimento global e que esse processo deveria acontecer de modo análogo ao que acontece com a aquisição da língua materna: a prática antecede a leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical infantil; Método Kodály; Cultura musical brasileira

Introdução

De acordo com Straliotto (2001, p.18) “devemos estimular as crianças a aprender um instrumento musical ou a cantar, assim como fazemos com as disciplinas do colégio”. Segundo ele, aos 4 anos o entendimento do código sonoro do idioma está completo e os sons de um modo geral já tem um significado lógico e definido na cabeça da criança, já que ela possui um repertório de sons em sua memória.

Todas essas características tornam a criança entre 4 e 6 anos solo fértil e apropriado para a semeadura do conhecimento e das experiências mais importantes da vida humana. Logo, parece ser o momento mais adequado para o início da educação musical. “A preocupação com a música na educação infantil não é assunto de menor importância, pelo contrário, é parte constituinte da construção de uma nação” - Kodály (Forrai,1998, p.15).

A Criança entre 4 e 6 anos

As crianças entre 4 e 6 anos de idade, vivem uma fase crucial em seu desenvolvimento. Nesse período ocorrem avanços significativos em diversas áreas de sua vida, incluindo a musical.

A melhor compreensão das peculiaridades da criança nessa faixa etária, nos possibilita criar ambientes de aprendizagem mais adequados e estimulantes e estabelecer um currículo que otimize o aprendizado, promovendo um desenvolvimento musical sólido e significativo desde os primeiros anos de vida.

A jornada da aprendizagem começa nos primeiros momentos da vida pós-parto e mesmo antes de frequentar a escola, a criança está ativamente envolvida em um processo contínuo de aprendizado, explorando e absorvendo informações em todos os aspectos: físico, cognitivo e socioemocional.

> *A maturação cerebral no pós-parto é progressiva e ocorre à medida que o bebê interage com o ambiente, promovendo a ocorrência de sinapses, a interligação entre os neurônios no sistema nervoso central e o amadurecimento progressivo das redes neurais que contribuirão para o domínio de habilidades cada vez mais complexas. (Carrazone, 2018, p. 1518)*

Pesquisas apontam para a existência de períodos críticos na infância para a aquisição de habilidades importantes para o desenvolvimento integral do indivíduo. Esses momentos, conhecidos como janelas de oportunidade, representam fases em que os mecanismos de plasticidade cerebral

estão especialmente ativos e receptivos à estimulação adequada proveniente do ambiente (Lent, 2022 p.158).

O aparecimento da linguagem torna a criança capaz de fazer narrativas, reconstruindo ações passadas e antecipando ações futuras iniciando a socialização (Piaget, 2021, p.16). A formação de um mundo interior (a criança imagina e cria através das experiências vividas) fomenta a criatividade, a memória e a imaginação usadas para comunicar-se e expressar-se usando sua língua materna. Segundo Vigotsky (2014, p.6), "os processos criativos se observam em toda a sua intensidade na infância precoce". Kodály também argumenta sobre a idade da criança e o aprendizado, dizendo: "quanto menor a criança maior a facilidade para aprender e reter o conhecimento" (Kodály, 2002, p.15).

Percebe-se assim que a criança está pronta para aprender desde a mais tenra idade devido à sua natureza intrinsecamente e porque não dizer biologicamente curiosa, receptiva e adaptável. Segundo Carrazone (2018, p.1528), desde o nascimento, na medida em que o bebê interage com seu ambiente, seu cérebro progride e amadurece rapidamente. A ocorrência de sinapses (interligação entre os neurônios) e o amadurecimento das redes neurais produzirão o domínio de habilidades cada vez mais complexas.

O crescimento torna possíveis novos comportamentos (Bee, 1996, p.110), e determina as experiências. Quase todas as habilidades básicas como engatinhar, caminhar, correr e andar de bicicleta e as manipulativas como agarrar objetos, atirar bolas, segurar um lápis ou agulha já estão completas por volta de 6 ou 7 anos (Bee, 1996, p.121).

Segundo Carrazone (2018), durante a primeira infância, os seis primeiros anos de vida, a criança passa por um estágio crucial de maturação cerebral e aquisição de funções cognitivas, uma prontidão biológica para a aprendizagem. Nesse período fundamental para o desenvolvimento humano o cérebro está aumentando rapidamente em massa e em eficiência na comunicação entre suas diferentes áreas o que servirá de base para habilidades mais complexas no futuro. Crianças que experimentam um desenvolvimento saudável com estímulos apropriados durante essa fase têm uma vantagem significativa na adaptação a diferentes ambientes e na absorção de novos conhecimentos. Isso, por sua vez, tende a impulsionar seu desempenho acadêmico, realização pessoal, sucesso vocacional e econômico, além de incentivá-las a se tornarem cidadãos cooperadores e responsáveis.

A Educação Musical na Primeira Infância

A educação musical tem sido associada a uma série de benefícios a longo prazo, incluindo melhor desempenho acadêmico, habilidades sociais mais desenvolvidas, maior resiliência e sucesso ao longo da vida. Portanto, é crucial aproveitar essa "janela de oportunidades" e oferecer experiências de aprendizado musical que sejam enriquecedoras e estimulantes para a criança.

A música desempenha um papel fundamental nos anos iniciais da vida infantil. Além de contribuir para o desenvolvimento da linguagem e da socialização, ela estimula a criatividade, a imaginação e a expressão emocional. Por meio da música, as crianças entram em contato consciente com as diferenças rítmicas, melódicas e timbrísticas dos sons desenvolvendo suas habilidades auditivas e perceptivas. Além disso, a prática musical promove a coordenação motora, o equilíbrio e a concentração. Portanto, integrar a música como disciplina escolar é essencial para proporcionar uma experiência de aprendizado rica e holística, contribuindo para o desenvolvimento integral e o bem-estar das crianças. Para Kodály a educação musical ainda teria o papel de contribuir para a construção de uma nação tanto no sentido de nacionalismo, com o uso da canção folclórica local, quanto de vida comunitária cooperativa e pacífica. (Kodály 1974, p.129).

A criança demonstra uma excepcional capacidade de absorver novas informações e habilidades de forma natural e intuitiva. Seu cérebro é altamente receptivo à estimulação e ao aprendizado, o que permite um rápido progresso em diversas áreas. Além disso, nessa fase, a criança está mais aberta a explorar e experimentar o mundo ao seu redor, sem medo de cometer erros ou enfrentar julgamentos, sendo uma excelente oportunidade para o aprendizado da música.

Diante de tantos argumentos, Kodály (2002, p.15) considera a educação musical parte essencial da educação geral na infância e, sobre isso diz: "A Música é parte indispensável do conhecimento universal humano. Aquele que não o possui tem uma lacuna em sua bagagem cultural. O homem sem música está incompleto. Então é óbvio que a música deveria ser uma disciplina escolar".

A musicalização fomenta a escuta ativa e consciente, com concentração e disponibilidade o que, segundo Brito (2003, p.187) faz parte do processo de formar seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se. Saber escutar é uma característica importantíssima para o ser humano adulto, maduro, solidário e produtivo. A experiência de cantar e escutar, base do ensino da música segundo

Kodály, leva a criança a um novo tipo de relação com a ação com seus colegas de classe e com o ambiente (Forrai, 1998, p.6). A educação musical prepara o caminho para o pensamento abstrato. Para Kodály (apud Forrai, 1998, p.8) a criança deve abstrair elementos e leis musicais de sua experiência direta com a música, cantando ou tocando um instrumento, por exemplo.

> *Como outras áreas da educação, a educação musical influencia o desenvolvimento geral da criança tanto devido ao efeito complexo da música sobre as emoções como porque ao falar de música, o mais importante é o significado total e integrado da obra musical e não uma frase isolada ou o significado de palavras individuais. (Forrai, 1998, p.6).*

O resumo de Sloboda (2008, p.276) sobre o desenvolvimento musical da criança entre 1 e 5 anos de idade complementa o que vem sendo afirmado:

+ Aumento da tendência da criança para imitar palavras, fragmentos melódicos e por fim, canções inteiras.

+ Subordinação do jogo livre e improvisatório de notas à forma da cultura musical, incorporando intervalos diatônicos, depois frases tiradas de canções conhecidas e finalmente a imitação exata.

+ Aumento da capacidade de organizar o comportamento relativà canção de acordo com as regras tonais e métricas.

+ Incapacidade da criança para extrair informações métricas ou harmônicas daquilo que canta. Não há resposta abstrata ou avaliativa.

Dentre as diversas áreas que investigam o desenvolvimento infantil estão as neurociências, que utilizam entre outras ferramentas, exames de imagem como a Ressonância Magnética Funcional para obter dados sobre o cérebro durante a realização de tarefas. Recentes descobertas reforçam ainda mais a importância dos estímulos ao cérebro nos primeiros 6 anos de vida. É nessa fase do desenvolvimento humano que o cérebro passa por suas maiores mudanças de tamanho e função. De acordo com Carrazone (2018) nos 3 primeiros anos de vida, a arquitetura cerebral tem sua estrutura intensamente transformada em resposta aos fatores biológicos, às experiências e às relações interpessoais que a criança estabelece em seu meio. Por isso, a maturação cerebral e a aquisição de funções cogni-

tivas que ocorrem na infância servirão de base para as etapas posteriores da vida.

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais tiver à sua disposição em sua experiência, mais importante e produtiva em circunstâncias semelhantes, será sua atividade imaginativa. “O que a criança vê e ouve constitui desse modo os primeiros pontos de apoio para sua criatividade futura. A criança acumula material a partir do qual, posteriormente, irá construir as suas fantasias”. (Vigotsky 2014, p.25)

Os relacionamentos afetivos desempenham um papel crucial nesse processo, moldando profundamente a forma como a criança aprende e se desenvolve. Durante a primeira infância o ambiente ao redor da criança, incluindo os relacionamentos estabelecidos, exercem uma influência significativa em seu desenvolvimento global. Para Berger (2017) “as crianças aprendem melhor quando seus pares lhes mostram o que elas estão prontas para tentar, como pegar uma bola ou subir em uma árvore. ”Vigotsky (2010 apud Cunha, p.41) afirma que “sempre que comunicamos alguma coisa a algum aluno devemos procurar atingir seu sentimento.” E Cunha (2010, p.41) vai além dizendo: “A escola é um lugar privilegiado para a socialização, onde as relações afetivas possuem substancial valor. O professor que não considerar os aspectos sociais e humanos de sua atribuição correrá o risco de não ser bem-sucedido”. Kodály (2002, p. 13) também falou sobre a importância do ambiente agradável e alegre. “...a música deve ser ensinada através do canto de modo que os momentos de aula sejam uma alegria e não uma tortura para nossos alunos”.

Diante de tais considerações é possível afirmar os benefícios imediatos e de longo prazo que uma criança entre 4 e 6 anos recebe quando educada formalmente em música com metodologia comprovadamente eficiente, em ambiente escolar com professores bem-preparados.

Forrai (1988, p.6) descreve alguns efeitos do desenvolvimento das habilidades musicais sobre o comportamento, criatividade e receptividade da criança:

+ Equilíbrio emocional. As canções e jogos têm um efeito positivo sobre as emoções e aliviam tensões internas.

+ Autoconfiança. Quando as crianças jogam, sua autoconfiança é fortalecida e sua capacidade de adaptação, desenvolvida.

+ Socialização. As relações com as outras crianças mudarão durante um jogo porque precisarão mais uns dos outros e abordarão os colegas com mais confiança aceitando mais facilmente os desejos uns dos outros.

Outros efeitos "colaterais" da educação musical para crianças segundo os princípios pedagógicos de Kodály, observados por educadores é que em geral elas mostram melhor desempenho nas outras matérias do currículo escolar. As primeiras investigações de Klara Kókas mostraram que a musicalização com o método Kodály tem um "efeito transferência" positivo em outras áreas como gramática, ortografia, leitura, matemática e educação física (Klara Kókas 1972 apud Barkóczi, 1982, p.25). Melhoras na memória e humor (Norton, 2016, p.82) são igualmente observadas.

A Importância da Aquisição da Leitura e da Escrita Musical na Primeira Infância

A leitura musical envolve um trabalho intelectual de grande complexidade. "Como a escrita alfabética, mas em oposição às numerações escritas, a notação musical representa um material sonoro, melódico ou rítmico." afirma J. Bamberger (apud Sinclair, 1990, p.97)

Na notação musical tradicional são usadas pelo menos 5 linhas onde se escrevem notas com diferentes características gráficas que indicam sua duração e que são lidas da esquerda para a direita e de baixo para cima. Segundo João Straliotto (2001 p.28) a linguagem musical ativa o raciocínio, a memória e o controle emocional.

> *Se imaginarmos que cada código sonoro ou visual de qualquer ciência e da música ocupa um pequeno espaço no cérebro, fica fácil entendermos que um novo código aprendido na música também estará desenvolvendo a inteligência quando ocupar um novo espaço no cérebro. (Straliotto, 2001, p.29)*

Dentro dos princípios pedagógicos de Kodály a leitura musical é realizada através da voz, esse instrumento que todos temos e que nos habilita a cantar, embora também seja possível realizá-la através de um instrumento musical. O solfejo relativo , acrescido dos sinais de mão é uma das principais ferramentas para o ensino da música nos estágios iniciais da alfabetização musical.

> *[...] uma parte essencial do sistema Kodály é a sugestão de que o canto ativo leva diretamente à intuição e com-*

> *preensão musical e ao desenvolvimento do ouvido interno. Também para esse propósito e para a alfabetização musical o método do solfejo[28] relativo tem se mostrado de grande utilidade." (Klara Kokas apud Barkóczi, 1982, p.24)*

É importante ressaltar que variados sistemas de notação são usados nas fases iniciais da musicalização. As crianças aprendem a ler e escrever diferentes formas simbólicas: desenhos e formas simples, com tamanhos que representam, inicialmente um inteiro e duas metades proporcionais, linhas, hastes e letras, antes de chegar à notação musical tradicional completa, usando 5 linhas e as notas nelas escritas. Essa progressão ilustra como as crianças podem desenvolver gradualmente suas habilidades de leitura e escrita musical, começando com símbolos simples e progredindo para a notação tradicional mais complexa. Neste ponto, eles têm uma compreensão sólida das relações entre os símbolos visuais e os sons musicais correspondentes.

Pela observação de Klára Kokas (apud Barkóczi, 1982, p.24) "essa variação prática e flexível estabelece a base para uma relação integrada entre os símbolos visuais, os sons ouvidos e aqueles ouvidos internamente."

Ainda sobre os benefícios da leitura de um texto vale citar a National Association for Music Education, uma organização dedicada à promoção e ao avanço da educação musical nos Estados Unidos. O site reafirma o papel crucial da música no desenvolvimento cognitivo das crianças. Sven Ahlbäck (2022) esclarece melhor tal argumento ao dizer:

> *Fazer a leitura de uma linguagem não é apenas entendê-la e reproduzí-la. A experiência literária acontece na interação entre o texto e o processo cognitivo de interpretá-lo - isso envolve imaginação, interpretação, compreensão e fantasia. Da mesma forma, aprender a ler uma partitura, seja cantando ou tocando um instrumento envolve imaginação, interpretação, compreensão e fantasia[29]. (trad. autoral. Site NAfM. 2022)*

O ensino da escrita musical para as crianças pequenas também satisfaz

28 O solfejo relativo ou do móvel é uma técnica de leitura musical que envolve cantar as notas musicais com as sílabas latinas, com o do sempre como tônica do modo maior. Os sinais de mão, muitas vezes utilizados em conjunto com o solfejo relativo, são gestos específicos feitos com as mãos para representar as diferentes notas musicais, ajudando os alunos a visualizar e internalizar as relações entre as notas.

29 Informações retiradas do site da NAfM no original. Learning music notation is not a must for playing music, but it creates opportunities for the future, therefore more people should get the opportunity to learn. Learning the building blocks of music is also a good way to reach the goals of music education. Disponível em: https://nafme.org/blog/musical-literacy-and-the-relevance-of-music-notation/. Acesso em: 08/04/2024.

o interesse natural que elas têm pelos traços e pela escrita. Sinclair (1990, p.13) afirma que:

> *[...] a criança bem pequena se interessa pelos traços que pode deixar em toda superfície que os conserve, mesmo que por um momento [...] impressões dos pés na areia molhada, traçados nas vidraças embaçadas [...] e, também por toda marca deixada por um instrumento que sirva de prolongamento da mão [...] um lápis [...]*

A música é uma linguagem. Uma linguagem universal com muitos dialetos (Jeandot, 1997, p.12). Comunica algo entre duas ou mais pessoas, engloba um conjunto de sinais e signos, um código que leva uma mensagem essencialmente sonora e assemântica que pode ou não estar escrita. Se estiver escrita pode ser decodificada, inclusive silenciosa e mentalmente por quem reconhece seu código. Para Straliotto (2001, p.86) a linguagem é a representação sonora codificada do pensamento".

A Música pode ter muitas definições oficiais, acadêmicas ou pessoais, já que ela é parte constituinte e essencial da vida humana e de alguma forma pertence a todos. Todas elas são verdadeiras e tem sentido para quem as formula. Como tal, pode ser definida da maneira mais simples à mais científica, inclusive dentro de várias áreas de conhecimento, seja na física-acústica, nas artes ou na filosofia.

Tratamos aqui da música arte, ciência, campo do conhecimento humano, a música que, junto com a aritmética, a geometria e a astronomia fazem parte do Quadrivium, o conjunto das artes liberais consideradas essenciais para a formação do ser humano na antiguidade grega e na Idade Média. (Fernandes, 2014)

Estamos falando da música ocidental. Ocidental em sua origem e desenvolvimento, mas universal ao atravessar as fronteiras geográficas e culturais transbordando para o oriente, fascinando ouvintes, atraindo admiradores e formando excelentes músicos em todas as áreas: educadores, compositores, regentes, pianistas, instrumentistas solistas e cantores.

> *A notação musical foi a primeira tentativa sistemática de fixar outros sons além dos da fala, e seu desenvolvimento ocorreu gradualmente, por um longo período que se estende da Idade Média ao século XIX. Da escrita, a música tomou emprestada a convenção de indicar o tempo pelo movimento da esquerda para a direita. Introduziu uma nova dimensão, a vertical, pela qual a frequência, ou altura é indicada com sons agudos acima e graves abaixo. (Schafer 1997, p.176)*

A complexidade dessa música, quer seja escrita para solistas, duos, trios, quartetos, coros ou orquestras - quer seja a obra musical uma ópera, música incidental[30] para o cinema ou teatro, um musical moderno ou uma trilha sonora para videogame, exige que ela seja detalhadamente escrita a fim de que seja executada conforme a concepção de seus compositores e arranjadores. Esse imenso e riquíssimo repertório só pode ser executado através da leitura. Portanto, ensinar leitura e escrita musical, ensinar a notação musical tradicional para crianças é equipá-las para que tenham acesso a esse acervo musical universal e para que possam também fazer escolhas sobre o que fazer com a música em suas vidas. "O único modo de estar receptivo à aventura dos sons é através da leitura e da escrita musical... sem a aquisição da leitura e da escrita, a música permanece inconcebível e enigmática. A realidade da música só pode ser alcançada pela alfabetização musical estruturada." (Kodály, 2002, p. 25)

A seguinte citação de Kodály resume perfeitamente o grande objetivo da educação musical dentro de sua filosofia: "O que se espera de alguém que estuda uma linguagem, é que a compreenda com a mesma clareza ao ouví-la ou ao lê-la e que possa, inclusive reproduzí-la" (Kodály, 1974, p. 205).

Que grande objetivo! Que o aluno de música venha a ser alguém que, ao olhar uma partitura consiga ouvi-la. E que, ao ouvir uma música seja capaz de imaginar como está escrita.

Isso não deveria ser privilégio de poucos.

Logo, aproveitar a oportunidade de aprendizado que se abre na faixa etária entre 4 e 6 anos para ensinar música de maneira global: oral e escrita, assim como acontece com nossa língua materna, é importantíssimo e urgente. Considerando ainda os benefícios adjacentes à aquisição da linguagem musical, tratados por Klára Kokas como "efeitos transferência" (1982, Klára Kokas apud Barkóczi, p.25) quer sejam eles cognitivos, emocionais ou sociais, torna-se imperativo oferecer também às nossas crianças pequenas essa oportunidade.

A Importância do Uso da Voz como Instrumento Musical

O uso da voz como primeiro instrumento musical é uma peculiaridade do

30 O termo incidental deve ser entendido como um tipo de música composta para acompanhar uma peça teatral, um filme, uma produção televisiva ou uma performance ao vivo, a fim de fornecer atmosfera, destacar momentos específicos ou complementar o enredo. Essa música é projetada para ser integrada à produção e, muitas vezes, é composta para se adequar ao tom, ao ritmo e ao estilo da obra em questão.

ensino da música com as ideias de Zoltán Kodály.

De acordo com J. Sloboda (2008 p.267), psicólogo e pesquisador da psicologia da música da Universidade de Keele, Reino Unido, o desenvolvimento do cantar se dá na seguinte ordem: Aproximadamente aos 18 meses o canto espontâneo começa a aparecer, em geral sem palavras e em alturas discretas e estáveis agrupadas em sequências que formam pequenos padrões intervalares simples. Por volta dos 30 meses começam as tentativas de imitação, primeiramente de partes de canções ouvidas no ambiente, particularmente trechos repetidos ou que se destacam nas letras. Durante o próximo ano essa capacidade imitativa vai se aperfeiçoar a ponto de conseguirem repetir canções inteiras com domínio do ritmo e do contorno melódico. Aos 5 anos, há um declínio sensível na frequência da canção espontânea, e, mais autoconsciente a criança está mais preocupada em evitar erros e imitar com precisão. Isso está de acordo com a tendência geral das crianças dessa idade para dominarem o detalhe, gostarem da repetição de canções e histórias e repetirem seus próprios desenhos.

O cantar intencionalmente para expressar algo é uma atividade essencialmente humana. Brincar com a voz e cantarolar é uma das primeiras expressões vocais dos bebês e crianças pequenas, simultaneamente com as primeiras sílabas balbuciadas. Usar a voz como instrumento para ensinar música é saudável, natural e prazeroso. Diz o velho ditado que “quem canta, seus males espanta”.

> *“[…] somos uma espécie que canta e deveríamos ser sábios para assegurar para a presente e futuras gerações um lugar central para a essencial atividade de cantar. (Norton, 2016, p.XIX)”*

Ao preconizar a educação musical com o uso da voz é importante ressaltar o aspecto financeiro. Esse é o fator que muitas vezes dificulta ou até impede a educação musical, pois as barreiras financeiras, na maior parte das vezes, dificultam o acesso igualitário a as oportunidades de educação musical de qualidade. Alguns programas de educação musical em escolas ou instituições podem exigir taxas de matrícula ou mensalidades, compra de instrumentos e material didático. Isso tende a excluir alunos de famílias com recursos financeiros limitados, privando-os de oportunidades educacionais musicais valiosas.

Cantar é barato. Já nascemos com nosso próprio instrumento. De acordo com Kodály:

> *O instrumento musical mais simples é a voz. Todos possuem uma voz. Cantar não envolve gastos financeiros, não há gasto com a compra de um instrumento e, de fato, a única coisa realmente necessária é um bom professor. (Kodály, 2002, p.15)*

Nada mais sábio do que usar a voz, na infância, como instrumento para adquirir a linguagem musical. "Felizmente é a criança que cria, com sua própria voz a primeira associação com o desenho das notas." (Kodály, 1974, p. 204)

E como diz Lydia Hortelio (site lunetas)[31], etnomusicóloga e pesquisadora da cultura musical da infância no Brasil: "Se não fosse para cantar, já estava nascendo sem as cordas vocais. O boi muge, o passarinho pia; a gente pia se quiser, muge se quiser, relincha se quiser, mas canta todos os cantos se quiser".

Conclusão

Em síntese, reafirmamos que a educação musical baseada nos princípios de Zoltan Kodály é altamente recomendada para crianças na faixa etária abordada neste artigo. Essa metodologia oferece materiais musicais adequados ao desenvolvimento físico (motor/neurológico) e mental (cognitivo/psicológico/emocional). O uso da voz como instrumento e da canção folclórica (brinquedos, rimas e parlendas) como material pedagógico se destaca como um recurso eficiente para integrar aprendizado e cultura, respeitando as etapas de desenvolvimento de cada criança.

A pedagogia Kodály não só promove um desenvolvimento infantil equilibrado e saudável, como também fortalece a autoestima e as habilidades sociais, preparando-as para uma vida em comunidade mais rica e colaborativa. Ao experimentar a música de maneira ativa e interativa, as crianças são convidadas a vivenciar desafios que estimulam sua criatividade e senso de conquista, tornando cada aula um momento de aprendizado prazeroso.

Para além dos benefícios observados em sala de aula, é importante destacar o potencial dessa abordagem pedagógica no desenvolvimento de ha-

31 Lunetas | Múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias, é um site brasileiro dedicado a promover reflexões, discussões e conteúdos sobre infância. Ele aborda uma variedade de tópicos relacionados à educação infantil, desenvolvimento infantil, parentalidade, cultura infantil, brincadeiras, entre outros. O Lunetas busca trazer diferentes perspectivas e olhares sobre as múltiplas facetas da infância, oferecendo artigos, entrevistas, vídeos e recursos educacionais para pais, educadores e profissionais que trabalham com crianças. Disponível em: https://chat.openai.com/c/e30dbe69-b75a-43a4-981f-b2530e58c3ce. Acesso em 08/04/2024.

bilidades que ultrapassam o campo musical. A música, como linguagem universal, oferece às crianças oportunidades únicas de expressão emocional e comunicação, criando pontes que contribuem para o seu crescimento integral. Nesse sentido, a metodologia Kodály se apresenta não apenas como uma ferramenta de ensino musical, mas como uma aliada no desenvolvimento global da criança.

Finalmente, recomendamos que mais estudos e práticas investiguem o impacto de longo prazo da pedagogia Kodály em diferentes contextos educacionais, além de explorar sua adaptação em cenários diversificados, como escolas públicas e privadas. Isso permitirá expandir o alcance de seus benefícios e consolidar seu papel como uma metodologia essencial para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

ADAM, Robert. How is Reading Music Relevant Today? Mister A Music Place, 2014. Disponível em: https://mramusicplace.net/2014/05/27/how-is-reading-music-relevant-today/ Acesso em 26/03/2024.

ALBÄCK, Sven. Musical Literacy"and the Relevance of music notation. National Association for Music Education, 2022. Disponível em:

https://nafme.org/blog/musical-literacy-and-the-relevance-of-music-notation/ Acesso em 26/03/2024.

BACSA, Ildiko. Revista online PestBuda. You can live without music, but it's not worth it. 2022. Disponível em: https://pestbuda.hu/en/cikk/20221218_life_without_music_is_incomplete_and_not_worth_living_said_zoltan_kodaly_who_was_born_140_years_ago Acesso em 23/03/2024.

BARKÓCZI, I; PLÉH,C. Music Makes a Difference. Zóltan Kodály Pedagogical Institute of Music: Budapest,1982.

BEE, Helen. A Criança em Desenvolvimento. 7ª ed. Porto Alegre, Artes Médicas 1996

BERGER, Kathleen Stassen. O Desenvolvimento da Pessoa do Nascimento à Terceira Idade. 9ª ed. Rio de Janeiro: LTC Livros Técnicos e Científicos, 2017.

BREUER, János. Zoltán Kodály. Budapest: Mágus Publishers, 1999.

BRITO, Teca Alencar. Música na Educação Infantil. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2003.

CARRAZONE, Eva Regina. Neurociências, Infância e Educação Infantil. Revista Latino-americana de Educação Infantil, 2018. Disponível em: https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/index Acesso em: 10 abr. 2014.

CUNHA, Antonio Eugênio. Afeto e Aprendizagem. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed.: 2010.

FERNANDES, Claudio. Artes Liberais Clássicas. História do Mundo, 2014. Dispo-

nível em: https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/artes-liberais-classicas.htm Acesso em 23/03/2024.

FORRAI, Katalin. Music in Preschool, 1998.

HEIN, M.A. et al. The Legacy of Zoltán Kodály: An Oral Perspective. Budapeste: International Kodály Society, 1992.

HOSHINO, Camila. Lydia Hortélio: Cantar acalma a criança, é uma espécie de terapia. Lunetas, 2019. Disponível em: https://lunetas.com.br/lydia-hortelio-e-o-canto-na-infancia/ Acesso em 29/03/2024.

JEANDOT, Nicole. Explorando o Universo da Música. São Paulo: Scipione,1997.

KODÁLY, Zoltán. Music Should Belong to Everyone. Budapeste: IKS, 2002.

KODÁLY, Zoltán. The Selected Writings of Zoltán Kodály. Londres: Boosey & Hawkes, 1974.

LENT, Roberto. Conceitos Fundamentais de Neurociência – Cem bilhões de neurônios? 3ª ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 2022.

NORTON, K. Singing and Wellbeing. Routledge, Nova York, 2016.

PIAGET, Jean. Seis Estudos de Psicologia. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

SHAFFER, Murray. A Afinação do Mundo. São Paulo: UNESP, 1997.

SHROEDER, Silvia.C.N. et al. Música como Discurso. Biblioteca Digital de Periódicos da Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/27495/28668 Acesso em: 23/03/2024

SINCLAIR, Hermine et al; A Produção de Notações na Criança. São Paulo: Cortez, 1990.

SLOBODA, J. A. A Mente Musical. Londrina: EDUEL, 2008.

STRALIOTTO, João. Cérebro e Música: Segredos desta Relação. Blumenau: Odorizzi, 2001.

VIGOTSKI, L.V. Imaginação e Criatividade na Infância. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

A PRÁTICA MUSICAL E OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS: CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO ENTRE OS MODELOS DOMINANTE E EMERGENTE

Alexandre José do Carmo (Universidade de Taubaté)
Drª Juliana Marcondes Bussolotti
Drª Maria Fátima de Melo Toledo

RESUMO: Esse trabalho insere-se na Linha de Pesquisa "Formação docente e desenvolvimento profissional", da área de concentração "Formação docente para a Educação" do mestrado profissional em Educação da Universidade de Taubaté. A pesquisa apresenta caráter qualitativo de ordem aplicada, pautada nos parâmetros teóricos dessa vertente. O objetivo deste estudo é analisar os principais conceitos dos paradigmas dominante e emergente na prática e ensino da música estabelecendo sua importância no currículo escolar. A metodologia adotada é a revisão sistemática de literatura, que inclui a identificação de estudos relevantes, seleção criteriosa dos artigos, avaliação crítica das fontes, e síntese dos dados obtidos. Pretende-se, pelo referencial teórico, trazer indicadores que possam ser úteis para o registro e reflexão sobre a prática musical e a docência específica da música. A pertinência de ambos os paradigmas foi objeto de importantes debates a partir dos anos 1980 e a crítica ao paradigma dominante na educação levantou questões acerca do reducionismo tecnicista praticado nas escolas, influenciadas pelo domínio das ciências naturais. Tal debate reivindicava uma formação mais holística na educação que trouxesse um equilíbrio maior entres as bases do conhecimento. O estudo propõe que prática musical pode ser importante conteúdo interdisciplinar entre as duas bases do conhecimento ao empregar acepções filosóficas distintas,

possibilitando a síntese de conteúdos objetivos e subjetivos, além de ressaltar sua relevância na base curricular.

PALAVRAS-CHAVE: música, paradigma dominante, paradigma emergente na educação

Introdução

O ensino da música tornou-se obrigatório pela lei n.º 11.769/08 e, desde então, houve a necessidade de adequação ao currículo do ensino básico e fundamental para que a disciplina atendesse seu propósito no âmbito educacional. Essa realidade tornou necessárias várias medidas e expedientes que envolvem as atividades práticas da música, como a capacitação dos docentes, os materiais necessários como instrumentos, métodos e espaço adequado ao ensino da prática da música.

A compartimentação das disciplinas no currículo escolar aos moldes do modelo tradicional estabelece um fator de resistência à ideia de que a disciplina de música deva integrar o conjunto de prioridades do currículo básico. Apesar dos avanços dessa lei, a falta de competências e estruturas necessárias tornou essa obrigatoriedade, em certo aspecto, relativa e frágil, pois em muitas situações essas restrições transformam essa disciplina em conteúdo superficial e até mesmo excludente, embora este não seja de modo oficial e aquela não seja assumida abertamente pelos gestores e educadores. Afinal, o ensino da música de fato deveria (na prática) ter o mesmo peso das disciplinas tradicionais nos modelos educacionais.

Estudos recentes apontam que ainda é preciso uma longa lista de ajustes para que essa disciplina seja, de fato, empregada de maneira adequada e respeitada como conteúdo relevante na rede básica de ensino. No ensino específico de música, em escolas técnicas e conservatórios, a atividade prática musical encontra uma estrutura mais sólida e preparada, podendo servir de referência em escala maior para possíveis adaptações na educação básica. Esses desafios levantam a questão da relevância e do grau de importância dessa disciplina no currículo educacional.

A partir dessas considerações, o objetivo desse estudo é analisar os principais conceitos dos paradigmas dominante e emergente na prática e ensino da música estabelecendo sua importância no currículo escolar. Procura responder a seguinte pergunta: como o ensino da música torna-se relevante e efetivo na educação, pela síntese de conteúdos que formam as bases paradigmáticas dos modelos educacionais dominante e emer-

gente? A metodologia adotada foi a revisão sistemática de literatura, que inclui a identificação de estudos relevantes, seleção criteriosa dos artigos, avaliação crítica das fontes e síntese dos dados obtidos.

Revisão de literatura

A partir do final do século XX, os modelos educacionais passaram a estar sob as reflexões acerca da contraposição de dois paradigmas divergentes, sendo objetos centrais no debate sobre a relevância das ciências naturais e sociais. Na base curricular, a abordagem das ciências exatas e humanas é de importância inquestionável para a formação dos discentes, porém a tendência tecnicista levou a um desequilíbrio na divisão dessas duas correntes ocasionando a preeminência das ciências naturais ou exatas.

O conceito de paradigma dominante, segundo Santos (1987) surge a partir do século XVI, com os pressupostos que passaram a vigorar e que consequentemente conduziram à ciência moderna, em razão das descobertas de Galileu, Newton e Kepler, além da filosofia com forte inclinação racional de Descartes, Bacon e outros. A natureza de tal ciência se fundamenta principalmente na compreensão das leis da natureza a partir do lógico e observável; as importantes conquistas desse modelo são evidentes, fundamentam toda a evolução científica e tecnológica que aflorou na sociedade moderna.

O fenômeno do positivismo, influenciado pelos axiomas racionais, conjecturou aplicar a visão lógica e estritamente objetiva ao comportamento e pensamento das relações humanas; no aspecto educacional essa supervalorização do racionalismo levou ao tecnicismo da prática pedagógica; uma inclinação pedagógica reprodutivista, que atendia as demandas da industrialização do século XX. A base curricular passou a priorizar conteúdos que incorporassem as particularidades e exigências dessas demandas, o que reduziu a própria essência e profundidade das ciências naturais.

Esse fenômeno da hegemonia das ciências naturais na construção do conhecimento num modelo global de racionalidade científica se estendeu, com raras exceções, às ciências sociais como parâmetro rigoroso.

Nas palavras de Santos (1987, p.33), eis o fenômeno da absorção das ciências sociais pelo empirismo mecanicista:

> *A consciência filosófica da ciência moderna, que tivera no racionalismo cartesiano e no empirismo baconiano as suas primeiras formulações, veio a condensar-se no positivismo*

> *oitocentista. Dado que, segundo este, só há duas formas de conhecimento científico — as disciplinas formais da lógica e da matemática e as ciências empíricas segundo o modelo mecanicista das ciências naturais —as ciências sociais nasceram para ser empíricas. O modo como o modelo mecanicista foi assumido foi, no entanto, diverso.*

Santos (1987), no entanto, destaca que a tendência de supressão dos conceitos subjetivos foi questionada pelas descobertas científicas feitas por Einstein e posteriormente por novas teorias como a mecânica quântica, em que somente a explicação lógica e observável dos fenômenos não eram suficientes para os modelos educacionais. Portanto, se faz necessária a reivindicação para as ciências sociais de um estudo epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade humana distinguindo-se em relação a aplicação lógica das ciências naturais.

Conforme Santos (1987, p. 38), "a ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações". Santos (1987) argumenta que a ação humana é essencialmente subjetiva, o que diferencia a ciência social das ciências naturais. Ele afirma que, para entender os fenômenos sociais, é necessário adotar métodos qualitativos que se baseiam na compreensão dos significados atribuídos pelos agentes, em vez de depender de abordagens objetivas e quantitativas típicas das ciências naturais.

A importância dos conteúdos das ciências exatas e humanas não carecem de defesa quanto ao seu emprego na base curricular, haja vista que o foco da discussão é sobre a preeminência de uma ou de outra base do conhecimento. Porém, o predomínio do paradigma tradicional ou dominante na educação acabou por levar a um sistema de ensino reprodutivo e tecnicista, cujas bases passaram a dar menos importância aos conceitos subjetivos, estabelecendo sistemas pedagógicos fragmentados. Behrens (2013, p.23) faz uma análise dessa fragmentação do conhecimento.

> *A visão fragmentada levou os professores e alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução do conhecimento, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresenta sentido ou significado para quem as realiza. (Behrens, 2013, p. 23)*

No âmbito educacional, a tendência mecanicista trouxe lacunas significativas e com efeitos danosos ao sistema de ensino, com a prática de alocar as ciências sociais num determinismo próprio das ciências naturais, cujo caráter quantitativo se encaixa perfeitamente àquelas regras cartesianas e newtonianas, mas que, pelo seu caráter mais abrangente, tal enquadramento se tornou insuficiente. Behrens (2013, p.52), discorre sobre como as influências do pensamento cartesiano-newtoniano levaram a essas lacunas:

> *Nos últimos séculos as diversas áreas do conhecimento, em especial, Educação têm sido influenciadas pelo pensamento newtoniano-cartesiano que determinou a reprodução do conhecimento e a sua fragmentação. Os processos pedagógicos foram fortemente induzidos pelo pensamento newtoniano-cartesiano a obter uma prática pedagógica de reprodução, onde o "leia, copie e decore" (BEHRENS, 2013) era à base do ensino e independente do aprendizado do aluno, o importante era a transmissão do conteúdo. No final do século XX esse pensamento racional, fragmentado e reducionista começou a perder espaço para uma visão mais inovadora, do indivíduo, da sociedade, da educação. Dessa maneira surge a necessidade de superar o paradigma conservador.*

Há de se atentar que a ênfase do processo pedagógico numa visão reprodutivista, de certa forma reduz a essência e profundidade das ciências naturais, antes, ela se ajusta mais a uma abordagem superficial que se desenrola em diversos fatores externos agregados que levaram a inclinação tecnicista no âmbito educacional. Com efeito, a industrialização e os meios de produção do século XX contribuíram para isso.

Como afirma Andrade (2023, p. 2029), "com o transcorrer do processo da revolução industrial [...] observa-se a instauração da escola de massa, baseada em novas concepções educacionais" e voltada à preparação profissional para atender às necessidades do mercado capitalista.

Andrade (2023) explica que, durante a Revolução Industrial, o surgimento da escola de massa ocorreu em resposta à necessidade de preparar mão de obra qualificada para o mercado emergente, orientado pelos princípios capitalistas. Nesse contexto, a pedagogia tradicional, marcada por métodos unidirecionais e a transmissão mecânica de conhecimento, tornou-se predominante.

A problemática que se coloca remete ao enquadramento inflexivo e engessado de construtos do conhecimento pertencentes a uma natureza científi-

ca racional, àquelas naturezas de ordens subjetivas a amplas, onde estão situadas as sensações, emoções e a intuição. As necessidades da vida moderna exigiram meios rápidos e efetivos para a produção e mão de obra; o ensino sofreu forte influência dessa realidade, porque priorizava os conteúdos quantitativos de ordem objetiva, por sua aplicabilidade funcional e condizente com os meios de produção. Nesse aspecto, a divisão em séries, fragmentação do conhecimento em tantas partes necessárias para a agilização da produção, expediente especificamente cartesiano, tornaram-se a prioridade também nos currículos escolares. Capacitar o educando para o mercado de trabalho passou a ser o objetivo principal, sacrificando uma formação mais holística que inserissem as concepções de ordem subjetivas e objetivas, essenciais para educação de maneira geral.

De acordo com Moraes (1993), o ensino necessita de uma perspectiva mais abrangente que incorpore a diversidade de conteúdos e compreenda o indivíduo como um ser integrado. Para o autor, o processo de aprendizagem envolve a construção do conhecimento por meio das sensações, emoções, razão e intuição, reconhecendo a complementaridade funcional dos dois hemisférios cerebrais. Defende que a educação deve promover uma visão mais equilibrada entre razão e emoção, como condição essencial para a solução dos problemas que a humanidade enfrenta.

Com efeito, para que a estrutura educacional e sua base curricular supram a complexidade desse ser indivisível todos os atributos do conhecimento são imprescindíveis para oferecer uma educação dinâmica e equilibrada, que nutram esses estados emocionais e vocações racionais, sem suprimir características fundamentais da formação e construção do conhecimento.

No que respeita ao fazer pedagógico, é possível tratar de conceitos como compreensão e raciocínio, duas propriedades importantes da natureza indivisa do ser humano, como pressupostos aplicáveis às proposições tanto objetivas quanto subjetivas da dialética da divergência dos paradigmas educacionais. Acerca da prática pedagógica, Shulman (1987 apud. Almeida, 2019), “promove a discussão acerca dos conhecimentos dos docentes, onde enfatiza que o ensino envolve compreensão e raciocínio, transformação e reflexão”. Proposições que necessitam de um processo de gestão dos conteúdos, tanto de aspiração objetiva quanto subjetiva.

Para a busca de um paradigma educacional que atenda essa demanda, há a necessidade de equilíbrio na constituição da base curricular, de compreensão e engajamento das políticas públicas para não haja lacunas na formação dos educandos.

A disciplina de música é oferecida na educação básica de forma tími-

da e é verdade que é presente em projetos sociais e, em casos raros e específicos, é ofertada em escolas técnicas de arte. Porém, na menor necessidade de revisão da base curricular, ela é descartada ou reduzida em sua carga, o que leva ao questionamento da sua real importância na educação. Afinal, como ela pode realmente ser um conteúdo de síntese de paradigmas educacionais e disciplina imprescindível para formação integral dos discentes?

A prática musical e disciplina da música na escola permite abordar os conceitos e conteúdos de ambas as concepções filosóficas, permitindo a quebra da tendência tecnicista ao desenvolver os preceitos subjetivos e ao mesmo tempo incorporar conhecimentos da matemática, física, tão essenciais para o equilíbrio na construção de um plano de ensino, que não estabeleça expedientes de preeminência e estamentos que engessam os componentes curriculares.

Outrossim, pela sua capacidade de abarcar conteúdos amplos e de naturezas distintas, a disciplina está intimamente atrelada à matemática e física. Segundo Abdounur (2022, p.7602), desde a Grécia antiga, por meio da escala pitagórica, se estabeleceu laços profundos entre a matemática, música e física com o estudo do monocórdio, defendendo que atualmente, as relações entre essas três áreas do conhecimento podem promover a discussão sobre a mecânica, astronomia e a revolução científica em geral.

De fato, as relações da música com a matemática e a física constam na ampla bibliografia teórica da música, desde mensuração de elementos do tempo, relações dos sons e vibrações das cordas, proporções rítmicas, fenômenos físicos na geração da série harmônica e a relação das frações matemáticas com a escala musical diatônica.

Das descobertas de Pitágoras sobre as relações das notas musicais com as proporções numéricas até o presente, essas relações se aprofundaram, como por exemplo, no Renascimento, quando músicos e matemáticos começaram a explorar a proporção áurea e posteriormente compositores como Johann Sebastian Bach utilizaram essas proporções em suas composições, enriquecendo o plano composicional com simetria matemática. No século XIX, a relação se estendeu à teoria dos conjuntos para descrever as relações entre as notas musicais e no século XX, quando músicos empreenderam o uso da matemática em formas musicais, estruturas harmônicas e rítmicas na busca por novas estéticas composicionais.

As possibilidades que a prática da música oferece para novos construtos didáticos, com seu amplo leque de conteúdos de acepções distintas do conhecimento, a torna relevante no cenário educacional como ferramenta

expressiva para a integração do conhecimento, no aspecto racional, analítico e objetivo, bem como no caráter intuitivo, próprio das sensações e características pertencentes à subjetividade.

Da mesma forma, Oliveira (2023), afirma que a prática musical oferece amplas possibilidades para a criação de novos construtos didáticos, favorecendo tanto a integração de conhecimentos racionais e analíticos quanto aspectos subjetivos e intuitivos. Um exemplo dessas possibilidades pode ser observado em estudos que investigam a relação interdisciplinar entre música e matemática, como os realizados por Hughes (2014) e Kochavi (2014). Ambos desenvolveram cursos de graduação que integram essas duas áreas, explorando conceitos de acústica, teoria dos grupos, sequência de Fibonacci, e outros temas, com o objetivo de proporcionar experiências colaborativas e criativas para os estudantes.

Por outro lado, presente no fazer musical estão o uso de conteúdos próprios das ciências sociais, aspectos subjetivos, como interpretação e análise discursiva que remetem às emoções, estados de espírito que são fundamentais na elaboração da interpretação musical. Quantz (1966 p. 119), descreve as características discursivas da música a seguir:

> *A execução musical pode ser comparada à elocução de um orador. O orador e o músico têm, em última análise, o mesmo objetivo, seja quanto à preparação de suas produções, seja quanto à execução final delas: quer dizer, tanto o músico quanto o orador devem fazer de si próprios mestres dos corações de seus ouvintes, devem despertar-lhes ou acalmar-lhes as paixões e transportá-los ora a este sentimento, ora àquele. Assim, é vantajoso para ambos que cada um tenha conhecimento do ofício do outro.*

A complexidade dos conteúdos musicais com acepções subjetivas permitiu, durante, a história relações com a retórica e fazer conexões com diferentes áreas do conhecimento , as quais igualmente são em sua essência subjetivas, como a dança, a poesia, a literatura; muitas dessas relações firmaram os conceitos teóricos e musicológicos que servem de referenciais na bibliografia teórica da música, assim, aspectos do ritmo e formas musicais emprestam características da dança e da poesia e a relação da música com a linguagem se estende ainda à retórica.

Na antiguidade, Platão e Aristóteles acreditavam que a música possuía potencial retórico que podia influenciar as emoções humanas e até o comportamento moral ao moldar o caráter das pessoas, ultrapassando a concepção de uma simples arte. Para os oradores da Grécia antiga, era

ferramenta de persuasão. A retórica na Idade Média evocava emoção e espiritualidade na música; na renascença era modelo de composição, no barroco nas obras de Monteverdi e Handel era usada para reforçar o texto e, através da eloquência, se destinava a manipular os estados emocionais da audiência. Nos séculos XIX e XX, essas relações se estenderam com a música programática e com a música popular, ao incorporar elementos retóricos nas estruturas textuais.

Nas palavras de Silva (2021, p. 15), "a associação entre música e linguagem é de datação indeterminada. Desta decorre a associação entre música e retórica. Particularmente na Europa, entre os séculos XVI e XVIII, foram propagados um conjunto de procedimentos musicais que visavam à expressão adequada aos fins persuasivos dos movimentos reformista e contrarreformista, e que não diziam respeito apenas à música religiosa, mas à música vocal profana e à música instrumental".

No período barroco se estabeleceu, com os encontros da Camerata Florentina, o conceito dos afetos, que tratava da conexão da música com a poesia e as concepções clássicas de retórica. Aspectos variados da música eram relacionados às emoções e estados de espíritos dos ouvintes; determinados tipos de ritmos, motivos, escalas, tons musicais eram utilizados como recursos para atingir estados emocionais variados. De acordo com Lanzoni (2013, p.219), "Muitas das particularidades associadas à música barroca foram influenciadas pelo anseio de recuperar princípios da tragédia clássica grega". A teoria dos afetos foi amplamente utilizada e se embasava na ideia geral de que a música nos períodos anteriores ao barroco carregava em demasia o tecido contrapontístico da música de canto. Mattos (2009, p.37) fala dos princípios fundamentais dessa doutrina:

> *Na Teoria dos Afetos (Affektenlehre), desenvolvida durante o período barroco, tem como princípio fundamental o conceito de que cada peça musical, ou movimento de uma obra mais ampla, deve representar somente um estado de alma, afeto ou emoção. Esta é uma diferença considerável com relação às teorias de representação musical dos madrigalistas, pois, para estes a 'imitação' de emoções ou situações era considerada em um sentido local, ou seja, através da representação de cada palavra ou verso da poesia. Por seu turno, a Teoria dos Afetos preconiza que a música deve expressar o pathos geral da poesia e não descrever cada um de seus momentos específicos.*

Os compositores do período barroco utilizavam os recursos técnicos próprios da estrutura teórica da música como recursos retóricos, os quais de-

terminavam os estados afetivos dos ouvintes. Tal técnica utilizava propriedades estruturais mensuráveis em elementos discursivos interpretativos de caráter subjetivo com intuito de manipular as emoções.

Considerações Finais

Apesar do embate da discussão no que tange ao antagonismo nas concepções dos paradigmas dominante e emergente, o uso de ambos os planos na atividade musical estabelece a importância do ensino música na base curricular tanto no ensino básico quanto no ensino em conservatórios musicais, haja vista que, muito comumente é concomitante o estudo das diversas disciplinas do ensino regular com a disciplina de música. Nos conservatórios e escolas técnicas de música, é comum que grande parte dos educandos frequentem as escolas básicas e fundamentais, sendo a prática musical uma extensão à base curricular tradicional.

As características da prática musical que estão atreladas aos conceitos do paradigma dominante, como a mensuração matemática da divisão rítmica, a relação dos fenômenos da física do som e as frações matemáticas aplicadas às escalas, entre outras, são conteúdos abordados e estudados regularmente nas escolas de música, tornando-as referência interdisciplinar para as disciplinas exatas do currículo básico, ao mesmo tempo que as expressões e signos que representam sentimentos e estados subjetivos igualmente são ministrados e postos em estudo; todos esses signos têm, de fato, suas representações presentes nos diversos tratados da bibliografia musical; que tem por finalidade expressar o caráter subjetivo das emoções presente na interpretação musical.

Tal reflexão traz a necessidade de discussão sobre a contribuição que o ensino da música pode proporcionar à educação em geral, e ainda, sua pertinência e manutenção tanto como disciplina obrigatória na escola tradicional bem como nos conservatórios de música. Por ter uma natureza híbrida em sua essência, a música emprega os conteúdos de acepções filosóficas distintas promovendo sua síntese.

Do ponto de vista educacional, esse rico e abrangente referencial teórico da música autoriza a promoção dessa disciplina em conteúdo extremamente importante no currículo escolar, o qual aborda amplamente os conteúdos objetivos e subjetivos na formação do educando. Isso demonstra uma necessidade premente de revisão das políticas educacionais e esforço conjunto de gestores e professores de música para que essa disciplina possa romper as barreiras impostas ao ensino da música nas escolas.

A música como ferramenta interdisciplinar pode oferecer adaptabilidade e dinâmica nas atividades pertencentes ao currículo escolar, permitindo a construção mais abrangente do conhecimento e instigando a motivação dos discentes. Além disso, ela está entre dois paradigmas educacionais que ainda são objetos de grandes debates no plano educacional e a preeminência de um ou outro no currículo escolar é vista como um retrocesso aos anseios de uma educação integral que não pode fragmentar a essência da construção do conhecimento a ser ofertada a espécie humana indivisa.

REFERÊNCIAS

ABDOUNUR, O. J.; PEREIRA, R. A. A física da música no ensino médio: uma abordagem histórico-epistemológica. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 8, n. 1, p. 7601-7618, jan. 2022. Disponível em: file:///C:/Users/algui/Downloads/admin+BJD+509%20(1).pdf. Acesso em: 25 maio 2024.

ALMEIDA, P. C. A.; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053146728. Acesso em: 10 junho 2024.

ANDRADE, J. S. A utilização das TICs (tecnologias da informação e comunicação) no sistema escolar a partir de mudanças nos modelos e paradigmas educacionais. Revista Ibero Americana de Humanidades Ciências e Educação, v. 9, n. 3, p. 2025-2037, 2023. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9056. Acesso em: 12 maio 2024.

BEHRENS, M. A. Paradigma da complexidade: Metodologia de 64 projetos, contrato didático e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUGHES, T. Mathematics in Music: Creative Activities and Interdisciplinary Courses at Elizabethtown College. Elizabethtown: Elizabethtown College, 2014.

KOCHAVI, I. Mathematics in Music: Exploration and Collaborative Learning at Swarthmore College. Swarthmore: Swarthmore College, 2014.

LANZONI, A. A música barroca e a recuperação dos princípios da tragédia clássica grega. São Paulo: SP, 2013.

MATTOS, M. A teoria dos afetos e suas implicações na música barroca. Rio de Janeiro: RJ, 2009.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. São Paulo: PUC/SP, 1993. Disponível em: file:///C:/Users/algui/Documents/paradigma_emergente.pdf. Acesso em: 10 junho 2024.

OLIVEIRA, P. A integração entre a Música e a Matemática: uma revisão sistemática de literatura. Revista de Ensino de Ciências e Matemática, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 1-25, jan./mar. 2023.

QUANTZ, J. J. On playing the flute. Trad. Edward R. Reilly. Londres: Faber & Faber, 1966.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, C. F. A relação entre música e retórica na Alemanha entre os séculos XVI e XVIII. Revista Portuguesa de Educação, v. 28, n. 2, p. 271-293, 2021. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/374/37443385014.pdf. Acesso em: 18 junho 2024.

A MODA COMO LINGUAGEM NA EXPRESSÃO DE CRISTÓBAL BALENCIAGA (1895-1972): UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE CRIAÇÃO

Paula Nunes Rodrigues da Silva[32] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Isabel Orestes Silveira[33] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Esta pesquisa em desenvolvimento investiga o processo criativo do couturier espanhol Cristóbal Balenciaga, explorando como suas práticas artísticas e técnicas contribuíram para o desenvolvimento de uma linguagem própria na moda. A partir de uma abordagem que conecta moda, cultura e comunicação, o estudo examina o impacto de suas criações no cenário cultural e sua contínua influência na moda contemporânea, utilizando as contribuições de Ostrower (2001), Salles (1998, 2006) e Silveira (2010). A metodologia adotada combina uma leitura crítica da bibliografia com um estudo arqueológico inspirado na noção de Salles (1998) de "rastros" processuais deixados pelo couturier: esboços, anotações, moldes e

32 Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura, com bolsa CAPES. Bacharela em Jornalismo pela mesma universidade (2022). Sua dissertação foca na análise do processo criativo de Cristóbal Balenciaga, explorando os complexos aspectos culturais, artísticos e comunicativos de suas criações. Pesquisadora estudante do grupo de pesquisa Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudos sobre a Mídia (Mackenzie/CNPq).

33 Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista (2006). Bacharela e Licenciada em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1990). Bacharela em Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995). Pós-graduada em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação pela UPM (2003). Professora na UPM desde 1986, atualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Também leciona no departamento de Comunicação Social da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação – FAPCOM, desde 2008. É líder e pesquisadora do grupo de pesquisa Linguagem, Identidade, Sociedade: Estudos sobre a Mídia (Mackenzie/CNPq).

correspondências, entre outros. A fundamentação teórica sobre o trabalho de Balenciaga é sustentada pelas obras de Miller (1993), Arzalluz (2011, 2016), Bowles (2011) e Balda (2022). A investigação revela a originalidade de Balenciaga em transformar elementos culturais em formas vestíveis, consolidando sua relevância como um dos maiores ícones da alta-costura.

PALAVRAS-CHAVE: Cristóbal Balenciaga; processos de criação; design de moda.

Introdução

Nascido em 1895, no norte litorâneo da Espanha, Cristóbal Balenciaga iniciou sua carreira como modista ainda jovem. Alcançou sucesso nacional e, posteriormente, durante o desenrolar da Guerra Civil Espanhola, ao buscar oportunidades em Paris, torna-se um dos maiores nomes da alta-costura, a instituição que regulamenta a criação de moda artesanal de luxo na França.

Sua influência moldou a forma como a moda foi pensada e praticada ao longo do século XX, e seu legado perdura em criações contemporâneas (Arzalluz, 2011; Miller, 1993).

Adotando a perspectiva dos estudos sobre processos de criação liderados por Salles (1998, 2006) e aplicando-a ao contexto do design de moda, a figura do criador pode ser vista como um artífice que molda o corpo, alterando-o plasticamente por meio da vestimenta e conferindo-lhe uma nova significação como corpo cultural e social.

Estudar os percursos da criação de Balenciaga exige considerar o aspecto comunicativo de sua obra, na qual o couturier traduz a cultura tanto simbolicamente quanto materialmente.

Portanto, esta pesquisa procura responder a seguinte questão: como foi o processo criativo de Cristóbal Balenciaga que o levou a desenvolver uma linguagem própria na moda, e de que forma sua expressão continua a influenciar a moda contemporânea?

Ancorado nas discussões de Silveira (2010) sobre o tempo e a complexidade da relação entre processo criativo e a cultura, o trabalho de Balenciaga pode ser compreendido em termos das estruturas espaciais, temporais e linguísticas que o situam como um agente cultural, cujas criações refletem e reconfiguram os signos da cultura no plano material.

A hipótese principal é de que o processo criativo na moda leva em conta

o estilista como tradutor de signos visuais e interventor da cultura humana, possibilitando que sua expressão permaneça no tempo.

O objetivo desta pesquisa é entender de que maneira o processo criativo de Cristóbal Balenciaga resultou em uma linguagem estética singular e autoral no campo da moda. Interessa explorar suas práticas laborais do passado e como elas continuam a influenciar o desenvolvimento da criação de moda contemporânea. Isso inclui verificar como o couturier incorpora elementos culturais em formas vestíveis, além de examinar o impacto histórico e cultural de suas práticas, com foco no estudo de processos em rede. A pesquisa também busca analisar os signos presentes em suas criações, suas relações com o corpo feminino e com o espectador, além de explorar como sua estética continua a reverberar entre designers atuais.

Adota-se uma metodologia qualitativa baseada na leitura crítica da bibliografia relevante, incluindo estudos sobre a vida e obra de Balenciaga (Arzalluz, 2011; Bowles, 2011) e os trabalhos de Ostrower (2001) e Salles (1998, 2006) sobre processos de criação, e de Silveira (2010), voltado para o conceito de tradução da cultura. Tais autoras contribuem para um aprofundamento das pesquisas sobre toda a arqueologia – rastros, pistas sobre o processo criativo. Este arcabouço teórico fundamenta a pesquisa sobre o couturier, ao adotar um olhar crítico sobre sua expressão criativa.

Processo criativo de Cristóbal Balenciaga

A trajetória de Cristóbal Balenciaga teve suas primeiras raízes em um ambiente culturalmente rico e singular. Nascido na pequena vila de pescadores de Getaria, Balenciaga cresceu em um contexto marcado pelas tradições regionais da Espanha. A vida simples beira-mar, os rituais cotidianos incluindo o trabalho, a devoção religiosa e a cultura marcante do País Basco contribuíram na formação de influências para sua prática.

O contexto de San Sebastián, capital do País Basco, no início do século XX ganha relevância ao ser escolhido como estância de veraneio pela família real espanhola, atraindo a presença de famílias nobres, além de intensificar a circulação de atividades comerciais, artísticas e políticas na região.

Nesse ambiente, desde jovem, Balenciaga manifestou um interesse particular pelas vestimentas sofisticadas da Marquesa de Casa Torres, que mantinha uma casa de campo em Getaria e frequentemente recorria aos serviços de sua mãe, uma costureira local (Arzalluz, 2011). Essa proximidade permitiu ao jovem futuro couturier um contato direto com a moda de

luxo parisiense, influenciando sua sensibilidade estética e ampliando seu repertório criativo.

Os percursos que Balenciaga levou no período de maturação e consolidação da sua atividade profissional como modista em seu país, podem ser vistos através da ótica da complexidade. Para Salles (2006), este estado dinâmico do percurso organiza-se na junção de tendências e acasos, visto que o tempo específico da concretização criativa pode se apresentar impreciso.

A tendência é vista como um rumo, ainda que incerto, segundo Salles (2006), que motivara Balenciaga sair em busca de algo ainda desconhecido. No desenvolvimento de seu processo criador, as determinadas tomadas de decisão foram propiciando a formação de estruturas que sustentaram sua criação.

Durante sua carreira em âmbito nacional, o jovem Balenciaga consolidou uma compreensão profunda dos códigos estéticos da moda em voga na capital francesa.

Seu percurso criativo inicial dos anos 1920 e 1930 foi marcado pela investigação das obras de estilistas da alta-costura, como Jacques Doucet, Madeleine Vionnet e Jeanne Lanvin. Era um costume seu visitar seus salões e adquirir modelos e croquis para estudo (Jouve; Demornex, 1989). Eram a partir dessas referências que Balenciaga criava suas coleções bianuais para cada uma de suas lojas.

Os esboços abaixo, da década de 1930, revelam como Balenciaga incorporava as tendências francesas. A Figura 3 mostra um modelo da coleção de Madeleine Vionnet de 1928 adquirido por Balenciaga (Balda, 2022). É possível perceber a referência da cintura baixa nos três vestidos das Figuras 1, 2 e 4, assim como o corte enviesado do tecido das saias, característica marcante de Vionnet e que Balenciaga adota em algumas criações.

De acordo com Salles (2006), esses registros – croquis, fotos e peças antigas conservadas em arquivos, por exemplo – podem ser considerados documentos de processo que nos permitem encontrar aspectos gerais da criação, assim como nuances sobre procedimentos específicos. É interessante considerar, como Salles (2006) ressalta, o modo como o sujeito criador se relaciona com o seu entorno realizando “empréstimos”.

Pode-se verificar tais procedimentos quando Balenciaga produz em sua fase espanhola tendências que interagem frequentemente com a moda em voga francesa. Ao adotar o paradigma da criação em rede, pensa-se o ambiente das interações, dos laços e relações criadas entre diferentes

pensamentos e ações criativas, assim como entre tempos e espaços diversos: “estamos preocupados com as interações, tanto internas como externas aos processos, responsáveis pela construção de obras, pois são sistemas abertos que interagem também com o meio ambiente. Coloca-se assim em crise o conhecimento do objeto fechado, estático e isolado” (Salles, 2006, p. 19).



Figuras 1 a 4 – Croquis originais de Balenciaga e imagem de modelos adquiridos para estudo e referência. Fonte: (1) Arzalluz, 2011, p. 157; (2) Jouve e Demornex, 1989; (3) Balda, 2022; (4) Valentín, 2021, p. 75.

Seu início precoce assim como o trabalho produzido na Espanha coincide com o momento de “boom” das ideias modernistas europeias, onde arte, literatura e inclusive a moda começam a sofrer transformações estilísticas. Coco Chanel e Madeleine Vionnet, ambas admiradas por Balenciaga, que afirma estarem entre as melhores designers, já apresentavam mudanças em Paris, cujas o modista rapidamente absorvia (Arzalluz, 2016). O seu

processo pode ser observado como um sistema de rede de interações que influenciam suas ações.

Conhecido pela precisão técnica e qualidade dos produtos, Balenciaga ganhou notoriedade entre a família real e mulheres espanholas e estrangeiras de classes média à alta, que visitavam as cidades de San Sebastián, Madri e Barcelona, onde estavam suas casas de moda.

Em 1936, com o início da Guerra Civil Espanhola, Balenciaga sofre com o bloqueio de atividades econômicas em seu setor, o fechamento temporário de seus ateliês e o exílio de algumas de suas mais importantes clientes. O modista passa a atender somente pedidos para casamentos, galas ou cerimônias cívicas de esposas de militares e mulheres da alta sociedade (Arzalluz, 2011).

Para escapar do conflito, Balenciaga procura alternativas para continuar seu negócio em outros países. Passa por Londres e finalmente chega em Paris, onde consegue estabelecer um ateliê e um salão de alta-costura, a Maison Balenciaga (Arzalluz, 2011).

Suas duas primeiras coleções em solo francês, em 1937 e 1938, chamam a atenção da imprensa pela forte presença de elementos que remetem a Espanha e sua cultura, como o uso dramático da cor preta, renda e boleros acompanhando alguns modelos (Miller, 1993). Diana Vreeland (1973, p. 8), editora de moda e curadora, escreve em um catálogo de exposição dedicada ao estilista:

> *Cristóbal Balenciaga foi o verdadeiro filho de um país forte, cheio de estilo, cores vibrantes e uma bela história. Ele permaneceu para sempre espanhol e sua inspiração veio das praças de touros, dos dançarinos de flamenco, dos pescadores de botas e blusas largas, das glórias da igreja e da frescura dos claustros e mosteiros. Ele pegou suas cores, seus cortes, depois os enfeitou de acordo com seu gosto e vestiu o mundo ocidental por trinta anos.*

É possível ver nas imagens abaixo, que Balenciaga mantinha o apreço pelos grandes mestres da pintura espanhola, pelas suas cores profundas e dramáticas, materiais finos das vestimentas retratadas, especialmente a renda preta, comum entre o imagético nacional da Espanha monárquica (Descalzo, 2015).

Balenciaga leva consigo suas raízes espanholas e propõe um novo caminho para a sua criação: a adoção de referências culturais de sua nação, sentindo a necessidade de demonstrá-la ao público francês e internacional. Bowles (2011, p. 15) relata sobre a influência espanhola que durou

toda a carreira de Balenciaga em terras francesas, construindo a si uma "imagem de um homem com saudades de sua terra, de onde a memória visual sempre retorna".





Figuras 5 e 6 – Vestido e jaqueta Balenciaga de 1938 ao lado da pintura de Francisco de Goya, A duquesa de preto (1797).- Fontes: Museu Cité de la dentele et de la mode (disponível: https://bit.ly/3Bg56U1. Acesso em 25 set. 2024) e Wikipedia Commons (disponível em: https://bit.ly/3ztMKP3. Acesso em 25 set. 2024).

Observa-se que o couturier precisou se reinventar nessa fase para continuar sua atividade criativa. Os percursos da criação nem sempre são contínuos. Eles apresentam tendências sujeitas a crises, que se cruzam com o acaso e causam algumas modificações de rumo (Salles, 2006). O imprevisível intervém no trabalho criativo e exige adaptações.

Para a autora, as interações com o meio são responsáveis pela abertura de novos caminhos: pausam o fluxo da continuidade e promove uma rede de novas possibilidades de desenvolvimento da obra.

Em sua criação, a influência ibérica manifesta-se na teatralidade dos volumes e da ornamentação, assim como na sua simplicidade, com as cores sólidas e cortes geométricos precisos. Nas figuras abaixo, observa-se a forma e os adereços em preto do vestido da Infanta Margarida Teresa nos retratos de Diego Velázquez, que foram absorvidos por Balenciaga ao criar a coleção de 1939, a linha que ele apelida de "Infanta" (Arzalluz, 2011).





Figura 7 e 8 – Vestido Infanta (1939) de Balenciaga e Retrato da Infanta Margarida Teresa da Espanha (1655) de Velázquez. - Fontes: (7) Site MinnieMuse (disponível em: https://www.minniemuse.com/articles/art-of/cristobal-balenciaga. Acesso em: 25 de set. 2024); (8) Wikipedia Commons (disponível em: https://bit.ly/3N2qSxn. Acesso em: 25 set. 2024).

Nota-se como Balenciaga empresta signos representados por Velázquez, como a forma da peça, a cor e o caimento do tecido na pintura manipulando-os na criação de sua coleção.

O ato de realizar empréstimos pode ser entendido como prática comunicativa, onde o criador "lê" um texto – aqui entende-se por "texto" todas as formas de linguagem: imagens, textos verbais escritos, falados e etc. – e propõe-se a interpretar os códigos que este comunica (Silveira, 2010). Salles (1998) denomina tal ação de movimento tradutório, onde o artista observa o mundo, a sua cultura e recolhe aquilo que toca sua sensibilidade e lhe interessa. O percurso da criação, portanto, é intersemiótico nas conversões entre diversas linguagens para a criação de uma nova.

Interessa verificar que esse movimento é realizado no contexto da cultura, formada por uma trama de significados e valores observados na dinâmica da história. Isto pode ser visto nos processos de Balenciaga desde sua produção inicial, como exemplificado acima.

Portanto, a teoria de Silveira (2010) sobre a produção do designer e seu processo laboral ser tido como um ato de tradução cultural respalda o

argumento desta pesquisa, onde afirma-se que os projetos autorais e criativos de Balenciaga como designer de moda traduzem as ideias sobre a cultura e o mundo em formas visuais.

A tradução cultural permite criar "efeitos ilusórios de permanência", criando-se uma identidade que atrela-se ao couturier. Balenciaga fica conhecido pela imprensa e pelas clientes como "o espanhol" na alta-costura (Bowles, 2011).

Aliado a constante busca por perfeição de seu métier[34] – posto em suas próprias palavras (Bowles, 2011) –, Balenciaga propõe inovações durante seu processo que o permite um caminho de experimentações. Cada projeto é singular e faz com que seu nome seja destacado.

Situado na capital da moda e garantindo sucesso logo nas suas primeiras coleções francesas, Balenciaga passa a contar com acesso a novos produtores têxteis, como a empresa suíça Abraham, contratada pelo couturier frequentemente para realizar fazendas exclusivas para a marca (Arzalluz, 2011).

Essa experimentação ao longo do processo permite-o ser recompensado em seu projeto, ao estabelecer um relacionamento íntimo com a matéria, o seu projeto torna-se palpável (Salles, 1998).

Balenciaga relata que os esboços eram só o começo de seu processo. Era precioso seu tempo com os tecidos, que inspiravam transformações e peças completas, e só se satisfazia com o processo quando a modelo estava vestida completamente, incluindo os sapatos (Bowles, 2011).

Este relato, de acordo com Salles (1998) ilustra o vínculo entre a tendência e a materialização de uma obra, do trabalho criador de construções de novos sistemas – junção de signos, valores e materiais –, que antes não existiam fisicamente. É "através da matéria [...] configurada [que] o conteúdo expressivo se torna passível de comunicação" (Ostrower, 2001, p. 33).

Outro momento que intervém na criação foi o início da Segunda Guerra Mundial e a ocupação de Paris pelas forças nazistas em 1940. Um mandato que exigia o fechamento de casas de alta-costura por demasiado uso de tecidos restringe o trabalho de Balenciaga em 1944, limitando sua produção a chapéus, não menos suntuosos, desenhados pelo seu companheiro e sócio, Vladzio d'Attainville (Arzalluz, 2011).

Enquanto isso, Balenciaga continuava seu processo de estudo e dedicação às formas, inspirado pelas suas constantes viagens à Espanha durante a Guerra e visitas aos arquivos de ilustrações de moda em bibliotecas. O estilista mantinha também como material de estudo uma coleção de

34 Ofício, na tradução para o português

vestimentas de séculos passados, que incluía trajes monásticos e sacerdotais (Bowles, 2011).

Um exemplo de técnica de corte que o influenciou constantemente foi o "peplum", faixa ou camada de tecido que se projeta da cintura, geralmente em vestidos ou jaquetas, derivado do corpete usado em cortes no século XVII, conforme visto nas imagens abaixo. Embora ter sido vista já na coleção de Balenciaga de 1939, a silhueta só se populariza em 1947, Christian Dior apresenta a sua versão, conhecida como New Look.









Figuras 9 a 12 – Ilustração de moda de um traje francês do século XVII e esboço de vestido "Infanta", de 1939, de Balenciaga. Abaixo, conjunto noturno de 1945, Balenciaga e conjunto "New Look", de Christian Dior, 1947. - Fontes: (9) Bibliothèque Nationale de France (disponível em: https://bit.ly/3Y9H7PH. Acesso em 26 set. 2024); (10) Arzalluz, 2016, p. 36; (11) Bowles, 2011, p. 28; (12) Harper's Bazaar (disponível em: https://bit.ly/4ejGys5. Acesso em 27 set. 2014).

A relação do couturier com as ferramentas de ofício permite ilustrar uma outra dinâmica de intervenção na continuidade do processo criativo. Segundo Gil (2015), já na década de 1960, em uma caminhada habitual pelo Bois de Boulogne nos arredores de Paris, Balenciaga se encontrou atraído por uma folha caída, seu tom dourado e a maneira que este interagia com a luz. A folha foi levada à uma reunião com a fabricante de tecidos Abraham para ter sua matiz desenvolvida em trama de seda, a ser usada em sua nova coleção.

Assiste-se à ação do poder criador do acaso, que surgiu como direcionador no projeto, ativando a sensibilidade sempre atenta do designer. Segundo Salles (1998, p. 35), "por um lado, o artista, envolvido no clima da produção de uma obra, passa a acreditar que o mundo está voltado para sua necessidade naquele momento; assim, o olhar do artista transforma tudo para seu interesse [...]". A intuição e a espontaneidade do criador faz com que os acasos se tornem "seus", em uma escolha consciente (Ostrower, 2001).

Na busca de uma linguagem própria, Balenciaga utiliza o trabalho realizado até o início da década de 1950 como método de refinação de técnicas para transformar suas coleções em um "laboratório de experimentação" formal. Percebe-se o impacto que seu olhar sobre o corpo da mulher moderna nos tempos pós-guerra tem em seu projeto estético.





Figuras 13 e 14 – Casacos estilo "casulo", em 1942 e "barril", de 1947.- Fonte: Arzalluz, 2016, p. 42 e 44.

Um primeiro indício da construção de formas inovadoras foi a silhueta "casulo", lançada em 1942 (Figura 13). Em 1947, ao adicionar ombros largos

e remover a cintura, com o casaco “barril” (Figura 14), Balenciaga foi contra as convenções da época, representadas pela cintura afinada e saia rodada do New Look. Embora sua inovação tenha recebido discreta atenção em comparação com a coleção de Dior, logo após ela se torna referência para outros designers, incluindo o próprio Dior (Arzalluz, 2016).

Em 1950, surge o vestido “balão” (Figura 15). Em seguida, ele experimenta a linha curva e demonstra preferência por modelagens fluídas que o permitiam alterar a percepção da linha da cintura, como visto em jaqueta de 1953, ilustrada abaixo.





Figuras 15 e 16 – Vestido e casaco “balão”, de 1950 e 1953.- Fonte: https://bit.ly/3XZdYX8. Acesso em 26 set. 2024.

Com o passar do tempo, Balenciaga vai eliminando a quantidade de linhas e cortes de uma peça, numa abordagem minimalista (Arzalluz, 2016). Em 1955, apresenta a silhueta túnica, com a parte de cima alongada e reta, como visto na Figura 16.

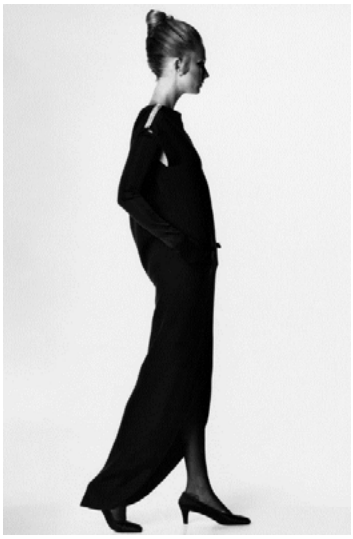
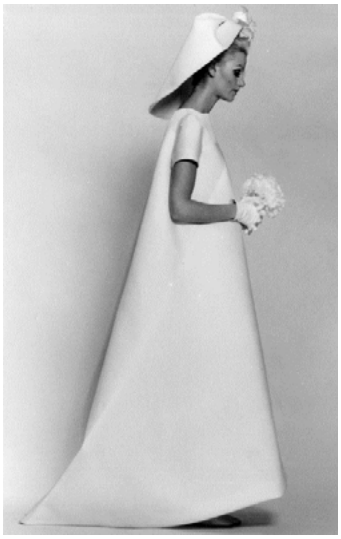
A túnica evolui para a silhueta saco, introduzida em 1957 (Figura 17). Da silhueta saco, surge a silhueta “baby-doll”, em 1958, que ao contrário de afunilar nas pernas, alarga-se como um vestido de boneca (Figura 18). Ao mesmo tempo em que Balenciaga apresentava novas linhas, ele demonstrava consistência no processo pela constante releitura e refinamento destas, tornando-as clássicas ao longo do tempo, sem que fosse consideradas monótonas.





Figuras 17 e 18 – Traje estilo túnica, de 1955; vestido "saco", de 1957 e "baby-doll" de 1958. - Fonte: Arzalluz, 2016.

Outras inovações formais surgem nos anos 1960, considerados seus anos de "crepúsculo", por ser a última década de produção do designer, e considerada a mais refinada de todas, quando o acúmulo de experiência pode ser visto no caminho final para o abstracionismo que suas roupas seguem (Figuras 19 e 20).

Figuras 19 e 20 – Vestidos de 1967 e 1968, respectivamente. - Fonte: Arzalluz, 2016.

O corpo feminino e suas representações na cultura é relido e transformado formalmente por meio da manipulação material e liberdade de criação de Balenciaga. O trabalho de estudo feito durante os primeiros anos de produção retribui-lhe com ferramentas para seguir em busca de sua linguagem própria.

Nos exemplos acima, verifica-se como as vestimentas introduzidas por Balenciaga alteravam a percepção do corpo e criavam uma nova significação social e cultural deste. Tais inovações refletem um período em que o corpo estava sendo questionado, por exemplo, nas artes, com o surgimento da body art e das performances de artistas utilizando como matéria o próprio corpo (Warr; Jones, 2000). Balenciaga parece absorver a reflexão moderna e a traduz em suas criações, combinando a linguagem das formas vestíveis ao imaginário social que ebulia em seu tempo.

Nas palavras da jornalista e crítica Violette Leduc para a revista Vogue no ano de 1965:

> *criar vestidos, começando incessantemente, repetidamente, com o mesmo modelo, o corpo, é escolher incessantemente, sem descanso. Como respiramos para viver. Escolher é ajudar o informe a respirar, dar vida ao que ainda não nasceu. Nisso, Balenciaga é supremo. […] Balenciaga me ensinou que um grande vestido que ele cria perdura tanto quanto uma escultura de mármore (Arzalluz, 2016, p. 33).*

Em 1968, Balenciaga decide se aposentar e fecha seus ateliês em Paris e na Espanha, percebendo que não conseguiria mudar a forma de fazer seu ofício devido a corrente de mudança que chegava no sistema da moda: a confecção da moda prêt-à-porter, isto é, pronta para vestir. Tais peças eram manufaturadas em massa, sem a necessidade de uso de técnicas artesanais da alfaiataria e alta-costura, destinadas ao público mais jovem.

No entanto, Balenciaga deixa o seu legado, e sua linguagem estética na moda reverbera em produções de outros designers. Uma referência clara de sua influência, ainda na década de 1950, foi a releitura de Hubert de Givenchy, seu pupilo, do formato “saco” e “baby-doll” (Figuras 15 e 16). Balenciaga acolhe o jovem Givenchy em seu salão, lhe ensina suas principais técnicas e o ajuda a encontrar um lugar físico para seu próprio ateliê.

Givenchy alcança grande sucesso como couturier, à frente da Maison Givenchy, desde o início da década de 1950 até o ano de 1995, quando decidiu aposentar-se. Vestiu grandes estrelas de cinema, como a atriz Audrey Hepburn. Em 2017, disse a famosa frase: “Balenciaga foi minha religião, havia Balenciaga, e o bom Senhor” (Roff, 2011). A sua preferência por linhas mínimas refletem como Balenciaga o influenciou, visto em mais um exemplo nas imagens abaixo.



Figuras 21 e 22 – Modelo "saco" vestido por Audrey Hepburn, e silhueta baby-doll, ambos de Givenchy na década de 1950. - Fonte: https://blog.fabrics-store.com/2020/01/23/hubert-de-givenchy-parisian-chic/. Acesso em 27 set. 2024.



Figuras 23 e 24 – Casaco noturno de Balenciaga, vestido pela socialite e Condessa Mona von Bismack, em 1955, ao lado de vestido Givenchy com drapeado similar, em 1959 - Fontes: (23) https://gardenandgun.com/articles/souths-glamorous-socialite/. (24) https://www.museothyssen.org/en/exhibitions/hubert-givenchy. Acesso em 27 set. 2024.

Em décadas posteriores, a linguagem de Balenciaga continua com seus reflexos no design de moda. A geração de estilistas japoneses e belgas no fim do século XX perpetua a "filosofia" minimalista e a experimentação com formas geométricas do couturier.

O catálogo da exposição “Fashion Game Changers: reinventing the 20th-century silhouette” em 2016, no Museu de Moda da Antuérpia, ilustra a influência das mudanças formais introduzidas por ele, que conectam a geração de inovadores de 1920, como Coco Chanel e Paul Poiret, à geração da vanguarda de 1980, como Martin Margiela, Rei Kawakubo, Issey Miyake, entre outros (Debo, 2016). Abaixo, seguem algumas ilustrações que demonstram a durabilidade da estética desenvolvida por Balenciaga.









Figuras 25 a 28 – Casaco Dries van Noten, 2012; Túnica estilo saco Maison Martin Margiela, 2000; Traje Comme des Garçons, de Rei Kawakubo, 1998; Vestido Yohji Yamamoto, 1984.- Fonte: Gotsenhoven et al, 2016.

Considerações finais

O estudo do processo criativo de Cristóbal Balenciaga possibilita reconhecer a maneira que o couturier espanhol interagia com a cultura, as tradições e o cenário social ao seu redor, para traduzir elementos da vida cotidiana, da história e da arte em uma linguagem própria no design de moda.

A investigação revela que seu processo de criação era baseado em uma prática que conciliava rigor técnico, intuição e sensibilidade, ética e conhecimento, qualidades imprescindíveis à criação. A habilidade de traduzir signos culturais em formas vestíveis, ao mesmo tempo em que inovava continuamente suas técnicas e abordagens estéticas, permitiu a Balenciaga criar uma estética singular e atemporal no cenário da moda internacional.

Além disso, o estudo arqueológico dos "rastros" deixados por seu processo criativo — esboços, croquis, fotografias, peças de vestuário e relatos — proporciona adentrar nas complexas dinâmicas de seu trabalho.

Ao conceber suas coleções como uma forma de comunicação entre o corpo, a vestimenta e o mundo exterior, Balenciaga foi capaz de moldar novas percepções do corpo feminino

Ao analisar a trajetória de Balenciaga sob a ótica dos processos de criação em rede, fica evidente a relevância de suas inovações formais e técnicas para a moda contemporânea. O couturier não só inspirou designers do seu tempo, como Givenchy e Dior, mas também ecoa nas produções de estilistas das décadas subsequentes, consolidando sua linguagem cujo impacto continua a reverberar.

REFERÊNCIAS

ARZALLUZ, Miren. Cristóbal Balenciaga: the making of a master. Londres: V&A Publications, 2011.

AZALLUZ, Miren. Iconoclastic visions of the silhouette: Cristóbal Balenciaga. In: GODTSENHOVEN et al. Fashion game changers: reinventing the 20th-century silhouette. Londres, Nova York: Bloomsbury Publishing, 2016.

BALDA, Ana. Balenciaga, licensee of Maison Vionnet. Journal of Design History, [s. l.], v. 36, n. 2, p. 125–140, 2022. Disponível em: https://academic.oup.com/jdh/advance-article/doi/10.1093/jdh/epac046/6873729. Acesso em: 11 fev. 2023.

BOWLES, Hamish. Balenciaga and Spain. Nova York: Skira Rizzoli Publications; São Francisco: Fine Arts Museum of San Francisco, 2011.

DEBO, Kaat. An Introduction. In: GODTSENHOVEN et al. Fashion game chan-

gers: reinventing the 20th-century silhouette. Londres, Nova York: Bloomsbury Publishing, 2016.

DESCALZO, Amalia. Cristóbal Balenciaga and Spain, a heritage of black and lace. In: CITÉ DE LA DENTELLE ET DE LA MODE. Balenciaga, Master of Lace. Paris: Somogy éditions d'art, 2015.

MILLER, Lesley Ellis. Cristóbal Balenciaga. London: Batsford, 1993. (Fashion designers).

ROFF, Connie. Hubert de Givenchy. British Vogue, online, 11 nov. 2011. Disponível em: https://www.vogue.co.uk/article/hubert-de-givenchy-biography. Acesso em 27 set. 2024.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto inacabado. São Paulo: Annablume, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. Redes de Criação: construção da obra de arte. São Paulo: Horizonte, 2006.

SILVEIRA, Isabel Orestes. Tempo, Semiose e Cultura: uma visão sistêmica sobre os processos de criação no design gráfico brasileiro. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

WARR, Tracey; JONES, Amelia. The Artist's Way. Londres: Phaidon Press, 2000.

PATRIMÔNIO IMATERIAL E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO

O USO DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA COMO PATRIMÔNIO INTANGÍVEL NA EDUCAÇÃO

Fernanda Michele de Oliveira Silva[35] (Universidade de Taubaté)
Prof. Dr. Thiago Vasquez Molina[36] (Universidade de Taubaté)
Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti[37] (Universidade de Taubaté)

RESUMO: Este artigo investiga a evolução da comunicação entre professores e alunos, usando como pressuposto teórico os estudos sobre a Comunicação Não Violenta (CNV) no ambiente escolar. Ao longo do tempo, a educação passou de métodos autoritários para abordagens mais dialógicas, como as propostas por Paulo Freire, que defende o diálogo como alicerce de uma educação libertadora. A CNV, desenvolvida por Marshall Rosenberg, é apresentada como uma estratégia crucial para promover empatia, respeito e cooperação nas interações escolares.A pesquisa destaca que a CNV não só melhora a qualidade das relações entre professores e alunos, mas também contribui para a formação de uma cultura escolar mais inclusiva e harmoniosa. Além disso, a CNV está alinhada com o 16º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, que visa promover paz, justiça e instituições eficazes. Autores como Elisama Santos reforçam a importância da CNV no contexto brasileiro, defendendo sua aplicação como parte de uma educação mais humana e colaborativa. O artigo conclui que o uso da CNV na educação constitui um patrimônio intangível, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva, baseada em valores como empatia e cooperação.

35 Aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).
36 Professor do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).
37 Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

PALAVRAS-CHAVE: comunicação não violenta; educação libertadora; relações humanas.

Introdução

A educação tem se revelado um dos mais importantes campos para a transformação social, onde as relações humanas desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Historicamente, as interações entre professores e alunos evoluíram significativamente, refletindo transformações mais amplas nas práticas pedagógicas e na própria concepção de educação. Este artigo visa investigar essa evolução, com foco no conceito da Comunicação Não Violenta (CNV) como um elemento chave para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, cooperativo e harmonioso, constituindo um patrimônio intangível de extrema relevância para a educação contemporânea. Essa investigação faz parte de uma dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), no qual se busca compor um referencial teórico robusto sobre o tema.

Evolução da Comunicação no Contexto Escolar

Durante séculos, a comunicação no ambiente escolar foi caracterizada por um modelo vertical e impositivo, onde o professor detinha o controle total do processo educativo, e o aluno era visto como um receptor passivo de informações. Essa abordagem, que Paulo Freire denominou de "educação bancária", impunha barreiras ao desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, visto que desconsiderava a experiência e a voz dos alunos no processo educativo. Freire, em sua obra "Pedagogia do Oprimido" (2017), critica duramente essa prática, afirmando que

> *Na educação bancária, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Os que adotam essa concepção, seja em caráter paternalista, seja em caráter manipulador, não podem perceber que, depositando o saber nos educandos, a quem transformam em "vasilhas" receptáculos, estão longe de educá-los, reabilitá-los, humanizá-los (FREIRE, 2017, p. 65).*

.Freire propõe, uma educação dialógica, baseada no convívio harmonioso entre educador e educando, no qual ambos são sujeitos ativos e críticos na construção do conhecimento. Enfatiza que o diálogo é o caminho para

a libertação tanto do oprimido quanto do opressor. Ao defender uma educação dialógica, ele coloca o diálogo como condição essencial para que a educação seja um ato de liberdade, e não de dominação.

> *O diálogo verdadeiro, reconhecendo a autonomia dos indivíduos, é o que propõe a relação dialógica no ensino, onde tanto o educador quanto o educando ensinam e aprendem. Dessa forma, o ensino deixa de ser uma ação de imposição do saber, para se tornar um ato de partilha, onde ambos se transformam e constroem o conhecimento juntos. Para Freire, o diálogo não é uma técnica, mas uma exigência existencial. Ensinar exige respeito à autonomia do educando e a promoção de um ambiente em que haja troca genuína de saberes (FREIRE, 2017, p. 92).*

Essa concepção marcou um ponto de virada na educação, sobretudo no Brasil e em outros países da América Latina, influenciando gerações de educadores a repensar suas práticas pedagógicas.

A Comunicação Não Violenta como Ferramenta Transformadora

Dentro desse contexto de transformação onde a relação entre professor e aluno tende a ser mais harmoniosa e saudável, a Comunicação Não Violenta (CNV) se apresenta como uma ferramenta poderosa para promover interações saudáveis e empáticas no ambiente educacional. Desenvolvida pelo psicólogo Marshall B. Rosenberg, a CNV é definida como

> *uma abordagem de comunicação que visa estabelecer conexões empáticas entre as pessoas, permitindo que as necessidades de todos sejam expressas e ouvidas de maneira respeitosa e sem julgamentos. Esse processo facilita a cooperação, o entendimento mútuo e a resolução de conflitos, promovendo uma comunicação mais eficaz e harmoniosa. Além disso, a comunicação não violenta encoraja o autoconhecimento, uma vez que nos ajuda a identificar nossas próprias emoções e necessidades, e, ao mesmo tempo, nos conecta profundamente com os outros (ROSENBERG, 2006, p. 12).*

O objetivo da CNV é criar uma cultura de cooperação e compreensão mútua, o que contrasta diretamente com os modelos tradicionais de comunicação autoritária.

Rosenberg (2006) argumenta que, em muitas interações humanas, a vio-

lência surge da incapacidade de identificar e expressar necessidades de forma clara e empática. Ao utilizar a CNV, indivíduos são encorajados a prestar atenção aos seus próprios sentimentos e necessidades, assim como aos sentimentos e necessidades dos outros, buscando uma solução que atenda a ambas as partes. “Quando nos comunicamos de forma não violenta, estamos reconhecendo a humanidade em cada indivíduo e estabelecendo pontes de entendimento, ao invés de barreiras de julgamento” (ROSENBERG, 2006, p. 36).

No ambiente escolar, a adoção da CNV pode transformar profundamente a qualidade das relações entre professores e alunos. Ao promover uma comunicação mais compassiva e respeitosa, a CNV ajuda a criar um espaço onde o diálogo é valorizado, e as necessidades de cada indivíduo são levadas em consideração. Esse tipo de abordagem está diretamente alinhado com os princípios de uma educação inclusiva e democrática, onde a autoridade do professor não se sobrepõe à autonomia dos alunos, mas, ao contrário, busca fortalecer suas capacidades críticas e reflexivas.

A CNV no Contexto dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

A relevância da CNV se expande para além das relações interpessoais no ambiente escolar, sendo também uma prática alinhada aos princípios de paz e justiça social defendidos pela Organização das Nações Unidas (ONU). O 16º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU tem como meta promover sociedades pacíficas e inclusivas, assegurar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes e responsáveis em todos os níveis (ONU, 2015). A aplicação da CNV no contexto educacional contribui diretamente para a realização desse objetivo, ao promover um ambiente escolar que valoriza a paz não apenas como a ausência de conflito, mas como a presença de justiça, empatia e cooperação.

Além desse, a CNV está profundamente alinhada com outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente aqueles relacionados à promoção da paz, da educação de qualidade, da igualdade de gênero e do fortalecimento de instituições inclusivas e eficazes. Ao promover a empatia, o diálogo respeitoso e a compreensão mútua, a CNV torna-se uma ferramenta essencial para alcançar os ODS 4, 5, e 10. A CNV também tem forte conexão com o ODS 4, que visa garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos. Em ambientes escolares, a aplicação da CNV pode melhorar o ambiente de aprendizagem ao fomentar uma comunicação baseada no respeito e na com-

preensão mútua entre professores, alunos e a comunidade escolar. Isso cria um espaço seguro onde o ensino e o aprendizado podem florescer, respeitando as diferenças individuais e promovendo o desenvolvimento integral de crianças e jovens. Além disso, a CNV está diretamente ligada ao ODS 5, que busca alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. A comunicação empática e respeitosa proporcionada pela CNV permite que mulheres e meninas expressem suas necessidades e sentimentos em um ambiente livre de julgamentos, promovendo a equidade e combatendo as desigualdades estruturais de gênero. Ao facilitar o diálogo igualitário, a CNV contribui para a criação de ambientes em que a voz de mulheres e meninas seja ouvida e valorizada, essencial para o empoderamento feminino. A CNV também pode ser vista como uma ferramenta para reduzir as desigualdades, em consonância com o ODS 10, que visa reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles. A CNV pode promover a inclusão ao incentivar a escuta ativa e a expressão de todas as partes envolvidas em um diálogo, independentemente de classe, etnia, gênero ou qualquer outro fator. Isso cria oportunidades para uma maior participação de grupos historicamente marginalizados, promovendo uma maior igualdade nas relações sociais e institucionais.

A aplicação da CNV nos mais diversos contextos, desde ambientes escolares até instâncias de governança e justiça, pode contribuir significativamente para o avanço dos ODS, ao promover a paz, a inclusão, a equidade e a qualidade nas relações humanas. Alinhar a CNV com os ODS não apenas facilita a criação de sociedades mais justas e pacíficas, mas também torna possível um desenvolvimento sustentável baseado no respeito e na cooperação entre todos os indivíduos.

O ambiente escolar, ao incorporar a CNV em suas práticas, pode-se tornar um espaço fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de paz e compreensão mútua, preparando os estudantes para uma cidadania ativa e consciente. Nesse sentido, a escola cumpre um papel essencial na formação de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde o diálogo é a base para a resolução de conflitos e para o fortalecimento de laços sociais.

O Papel de Elisama Santos e Outros Autores na Difusão da CNV

A obra de Marshall Rosenberg tem sido amplamente discutida e complementada por outros autores que analisam a aplicabilidade da CNV no contexto brasileiro. A escritora e psicanalista Elisama Santos, em suas obras,

tem se destacado ao abordar a importância da comunicação empática e não violenta no cotidiano das relações familiares e educacionais. Em seu livro Educar sem Violência (2018), Santos defende que a prática da CNV nas escolas pode transformar profundamente o ambiente escolar, tornando-o um espaço de confiança, respeito e cooperação.

> *A comunicação empática é a chave para relações mais saudáveis e harmônicas, não só na escola, mas em todos os âmbitos da vida. Ela permite que as pessoas se conectem de maneira mais profunda, ouvindo umas às outras sem julgamentos e promovendo o respeito mútuo. Por meio desse tipo de comunicação, é possível criar um ambiente em que todos se sintam valorizados, ouvidos e capazes de expressar suas necessidades e sentimentos de forma autêntica, o que contribui para a construção de uma convivência mais pacífica e colaborativa (SANTOS, 2018, p. 52).*

Santos também ressalta a importância da formação continuada dos educadores para que a CNV seja incorporada de forma eficaz no contexto escolar. Segundo a autora, "a prática da CNV exige uma mudança de mentalidade, onde o educador deixa de ser um mero transmissor de conhecimento e passa a ser um facilitador de relações humanas" (SANTOS, 2018, p. 77). A CNV, portanto, não é apenas uma técnica, mas um compromisso com a construção de um ambiente educacional mais humano e inclusivo.

A Comunicação Não Violenta como Patrimônio Intangível na Educação

A aplicação da Comunicação Não Violenta (CNV) no contexto educacional pode ser vista como a construção de um patrimônio intangível valioso: as relações humanas. Este conceito de patrimônio intangível, que vai além de bens materiais, refere-se à herança cultural e social transmitida por meio das interações humanas e dos valores que moldam uma sociedade. No ambiente escolar, o investimento na qualidade dessas relações tem um impacto duradouro na formação dos estudantes, não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também no desenvolvimento de suas competências emocionais e sociais. Elisama Santos afirma que:

> *a forma como nos comunicamos determina a qualidade de nossos relacionamentos, e isso é um legado imensurável que deixamos para as próximas gerações. Quando escolhemos a empatia, o diálogo e a escuta, estamos construindo,*

> *de forma invisível, uma herança emocional que transcende o presente e impacta o futuro (SANTOS, 2019, p. 45).*

A Comunicação Não Violenta, ao promover o diálogo, a escuta ativa e a empatia, enriquece as interações no espaço educacional, criando um ambiente de respeito mútuo. Este processo se torna um patrimônio intangível ao estabelecer bases sólidas para uma convivência saudável e pacífica, impactando diretamente a maneira como os estudantes interagem com o mundo ao longo de suas vidas. Eles aprendem a valorizar a dignidade de cada indivíduo, a resolver conflitos de maneira construtiva e a tomar decisões baseadas em um entendimento profundo das necessidades de si mesmos e dos outros.

Além disso, a CNV contribui para a criação de uma cultura escolar mais coesa e inclusiva, onde cada indivíduo, seja aluno, professor ou funcionário, se sente valorizado e respeitado. Essa prática fortalece a capacidade de cooperação, constrói pontes de diálogo e, como consequência, facilita a aprendizagem. Quando os alunos se sentem seguros e respeitados, sua capacidade de absorver o conteúdo acadêmico aumenta, e as barreiras emocionais que podem inibir o aprendizado são reduzidas.

Esse patrimônio intangível de relações saudáveis e inclusivas também reflete diretamente na coesão da comunidade escolar. As práticas de CNV facilitam a construção de uma identidade compartilhada, onde todos os envolvidos no processo educacional, independentemente de suas diferenças, se veem como parte de uma comunidade unida por objetivos comuns. Essa sensação de pertencimento não apenas promove o bem-estar coletivo, mas também fortalece a resiliência da escola diante de desafios sociais e emocionais. Para Rosemberg:

> *"Quando usamos a Comunicação Não Violenta, não apenas transformamos a forma como nos relacionamos, mas também cultivamos uma qualidade de conexão que permanece como um legado nas interações futuras, moldando comunidades mais pacíficas e cooperativas" (ROSENBERG, 2006, p. 85).*

A CNV, portanto, transcende o ambiente escolar imediato, impactando a sociedade como um todo. Estudantes que crescem em um ambiente em que a comunicação empática e respeitosa é valorizada, se tornam adultos capazes de promover essas práticas em suas próprias famílias, ambientes de trabalho e comunidades, perpetuando esse patrimônio intangível. Ao integrar a CNV na educação, estamos não apenas formando alunos mais conscientes, mas também contribuindo para a construção de uma socie-

dade mais justa, pacífica e empática, onde o diálogo e a compreensão mútua são fundamentais para o progresso coletivo.

Dessa forma, a Comunicação Não Violenta se solidifica como um patrimônio intangível essencial no ambiente educacional, pois, ao promover uma cultura de empatia, respeito e cooperação, impacta gerações e perpetua valores que sustentam uma sociedade mais humana e inclusiva.

Considerações Finais

O uso da Comunicação Não Violenta na educação representa uma estratégia essencial para a melhoria das relações interpessoais e para o desenvolvimento de uma cultura de respeito e cooperação no ambiente escolar. Ao adotar a CNV, as escolas não apenas promovem uma comunicação mais eficaz e compassiva, mas também desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse contexto, a CNV pode ser entendida como um patrimônio intangível da educação, pois transcende o espaço escolar ao moldar as interações humanas de forma profunda e duradoura.

Esse patrimônio intangível, constituído pelas relações humanas enriquecidas pela empatia, respeito mútuo e compreensão, garante que valores fundamentais como justiça, cooperação e solidariedade sejam cultivados e transmitidos de geração em geração. Quando integrada de forma consistente às práticas pedagógicas, a CNV transforma o ambiente escolar em um espaço de aprendizado não apenas cognitivo, mas também emocional e social, onde o desenvolvimento integral dos alunos é promovido. Assim, a CNV não só melhora as relações no presente, mas também assegura a construção de uma herança cultural de convivência pacífica e colaborativa, impactando positivamente o futuro da sociedade.

Dessa forma, a Comunicação Não Violenta se torna um verdadeiro patrimônio intangível da educação, um legado que, ao ser vivido e praticado diariamente, contribui para a formação de indivíduos e comunidades que valorizam o diálogo, a empatia e a justiça em todas as esferas da vida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs. Acesso em: 8 set. 2024.

ROSENBERG, Marshall. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 3. ed. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Elisama. Educação não violenta: como educar filhos com empatia e respeito. 1. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SANTOS, Elisama. Comunicando-se com empatia: como a CNV pode transformar suas relações. 1. ed. São Paulo: Planeta, 2018.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: SALVAÇÃO CULTURAL?

Marcos José de Andrade[38] (Universidade de Taubaté)
Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti[39] (Universidade de Taubaté)
Profª Drª Maria Fátima de Melo Toledo[40] (Universidade de Taubaté)

RESUMO: Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão, da área de concentração Educação: Desenvolvimento Profissional, Diversidade e Metodologias do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Investiga o ensino de literatura, com o objetivo de auxiliar professores de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental a enfrentar os desafios cotidianos e propor estratégias para promover a educação literária. Por meio de uma revisão de literatura, justifica-se pela necessidade de atualizar os educadores com as perspectivas mais recentes sobre o ensino de literatura, destacando a importância de ultrapassar a leitura superficial e alcançar uma compreensão crítica dos textos, especialmente em um mundo cada vez mais conectado. Adotou-se pesquisa bibliográfica sobre letramento literário, no entendimento de Cosson (2006); por critério temporal, partiu-se das ideias de Morin (2000), Perrenoud e Thurler (2002), Zabala e Arnau (2010), mirando as habilidades e competências; Soares (2009), Kleiman (1995) sobre Letramento e Alfabetização; Koch e Elias (2010), Rossi (2016) aludem aos estudos de

38 Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU).
39 Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).
40 Coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU).

leitura; Todorov (2009), Colomer (2003), discorrem sobre o ensino literário. Conclui-se que no desenvolvimento da prática pedagógica dos professores há a necessidade de um trabalho com a leitura que não apenas interprete textos literários, mas também promova a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, formando leitores autônomos e engajados com a cultura de forma ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Literária; Letramento Literário; Literatura.

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de realizar revisão de literatura sobre o ensino de literatura para auxiliar professores de Língua Portuguesa do 6° ao 9º ano Ensino Fundamental no tocante a analisar o ensino de literatura, identificar dificuldades enfrentadas cotidianamente e propor novo olhar e estratégias a fim de promover o desenvolvimento da educação literária.

O letramento literário é entendido como um processo que supera a decodificação de textos, ou seja, a capacidade de ler, interpretar e apreciar textos literários englobando a construção de sentidos e a capacidade de reflexão crítica sobre as obras literárias, como apontam Paulino e Cosson (2009).

Procura-se, neste espaço, abordar a importância da compreensão das práticas de ensino de literatura e identificar os desafios enfrentados pelos docentes da etapa escolar abordada com foco no debate sobre a problemática do cenário educacional relacionado ao tema e as potencialidades do ensino de Literatura no contexto escolar.

O desenvolvimento de atividades a partir de eventos de leitura, a fim de promover o letramento literário, torna-se uma prática essencial para a formação integral dos alunos, promovendo não apenas a competência leitora e escrita, mas também a capacidade crítica e reflexiva mediante os textos literários. O aperfeiçoamento destas competências permite que os estudantes se tornem leitores autônomos, competentes na forma de interpretar e atribuir significados aos textos, de modo a interagir com a cultura de maneira crítica e ativa.

O presente artigo tem como ideia norteadora a natureza dialógica entre leitor e texto, noção defendida por Regina Zilberman (2012). Assim, procurar-se-à investigar este tipo relação ao focar em textos literários baseados em pressupostos teóricos de renomados autores sobre educação, leitura, letramento, letramento literário, a saber: Edgar Morin (2000), Philippe Perrenoud e Thurler (2002), Antoni Zabala e Laia Arnau (2010), Magda Soares

(2010), Ângela Kleiman (1995), Ingedore Koch e Vanda Maria Elias (2010), Regina Zilberman (2012), Maria Aparecida Lopes Rossi (2005), Tzvetan Todorov (2009), Teresa Colomer (2003), Rildo Cosson (2006), dentre outros.

A ideia para se investigar esta questão surgiu em razão da prática do pesquisador como professor de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental em um Sistema municipal e no Ensino Médio em uma Rede estadual e sua experiência como Professor Coordenador Pedagógico em um Sistema municipal de Ensino (o mesmo em que atuou como professor anteriormente) e procurará relacionar as ideias de Teresa Colomer (2003) sobre leitura e educação literária com as de Rildo Cosson (2006) sobre letramento literário, sendo este um caminho para que o aluno, com o apoio dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação literária e/ou letramento literário e com o apoio do desenvolvimento constante da leitura, à qual a Literatura se superpõe, possa aprender a ler este tipo de texto de forma prazerosa, crítica e apropriar-se do que a arte da escrita pode lhe proporcionar.

Este escrito parte da seguinte premissa de Magda Soares (2009): não há parâmetro para se investigar o letramento, tanto pela falta de concordância sobre o conceito, quanto por sua variável contínua e não discreta ou duradoura, porém faz-se necessário estudar e obter dados sobre este fenômeno. Então, esta pesquisa bibliográfica é justificável para a obtenção de dados, estudos e conceitos sobre os fatores que influenciam nas dificuldades destes docentes ao trabalhar com textos literários nos Anos Finais ou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A relevância desta reflexão reside na possibilidade de contribuir para a formulação de políticas educacionais neste campo de atuação e para a implementação de práticas pedagógicas que fortaleçam a educação literária, que valorizem o papel deste tipo de expressão artística na formação integral dos alunos e sobre a realidade dos professores envolvidos neste processo e suas práticas, além de promover um espaço de diálogo e desenvolvimento profissional.

Percebe-se também que a problemática em voga ainda é um vasto campo a ser explorado quanto à coleta de dados e pesquisas acadêmicas sobre o tema. Há o desejo que se aumente o número de trabalhos científicos sobre a educação literária.

Espera-se também estimular debates para a elaboração e proposição de soluções práticas e teóricas, que auxiliem os docentes a enfrentarem os desafios atuais e futuros da educação literária a partir de eventos de letramento literário dentro do ambiente escolar que estimulem a formação de comunidades de leitura.

Desenvolvimento

Ao sabor da mudança da sociedade ao longo do tempo, das necessidades econômicas de uma nova economia global e de reflexões dos pensadores da educação do final do século XX e do início do século XXI, mudou-se o foco do trabalho em sala de aula que partiam dos conteúdos (estanques, deles por eles mesmos) para as habilidades e competências (saber fazer algo com os conteúdos), alicerçados em novas diretrizes curriculares, com o objetivo de redefinir as orientações curriculares das redes públicas e privadas de educação básica, bem como a produção dos materiais didáticos disponibilizados aos profissionais de educação para serem trabalhados no aprendizado dos discentes nas escolas.

Zabala e Arnau (2010), em Como aprender e ensinar competências, problematizam essa nova perspectiva pedagógica quando afirmam que "ensinar competências significa utilizar formas de ensino consistentes para responder a situações, conflitos e problemas próximos da realidade". Uma realidade complexa, conectada em rede, rodeada de imagens, sons e opiniões controversas das mídias sociais com suas vantagens, desvantagens, velocidade, novos problemas e consequências antes inimagináveis.

Nilson Machado (in Perrenoud et al., 2002) alega que "conhecer é o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas". Desta feita, são as pessoas e seus projetos que conferem ou não valor a certas relações, que tornam as matérias, as representações pelos livros, outrora nomeados conteúdos escolares, material vivo, significativo.

Cabe ao professor, neste cenário, fazer com que os estudantes articulem seus projetos de vida com o coletivo em que estão inseridos, sabendo conviver com os outros, sendo competentes contextualmente.

Uma das habilidades fundamentais a ser desenvolvida pela escola é a leitura. Para Magda Soares (2010), letramento é um conjunto de habilidades que municiam a compreensão do que está sendo lido, ou seja, a competência leitora, que vai depender de diversas outras habilidades, a partir do gênero textual a ser trabalhado, dos objetivos de aprendizagem, do conhecimento de mundo do leitor, dentre outras variáveis.

Soares (2010) também afirma que o letramento se refere a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais desta natureza, podendo compreender diferentes práticas, que submetem-se à natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade, e é um direito humano, independentemente das condições sociais em que o indivíduo esteja inserido.

O letramento e os usos sociais da leitura e escrita são primordiais para que o indivíduo possa alcançar a autonomia intelectual na contemporaneidade, em um mundo tecnológico, multicultural, plurissignificativo, globalizado economicamente e "polarizado" politicamente. A partir de uma construção ativa no momento da leitura, o leitor pode tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se ante ao desconhecido, buscar no texto comprovação de suposições, aventurar-se nas entrelinhas do texto.

A partir do conceito de habilidades e competências, que estão alicerçadas na formação de um leitor preconizado, Rossi, Peres e Silva (2016) apontam a leitura como uma atividade que vai além da simples relação entre fonemas e grafemas e o ato de ler implica compreender, percebendo-se a compreensão como um processo de construção de significados sobre o texto lido. A leitura se converte em experiência cultural. Ela tem a capacidade de transformar e modificar histórica e culturalmente a mente dos sujeitos, constituindo-se de uma atividade complexa, na qual o leitor se relaciona com outros e com o mundo.

Rossi (2005) também discorre sobre leitura na abordagem cognitivista, sobretudo do modelo interativista, que envolve a compreensão em uma associação de aprendizados de forma não-linear e esquematizada, interagindo com vários níveis de conhecimento prévio do leitor de mundo, linguístico e textual.

À luz de Koch e Elias (2010), pela perspectiva interacional da linguagem, os indivíduos são considerados agentes sociais, e por meio do diálogo, se constroem e são moldados no texto (no sentido de tessitura textual), o qual é visto como o espaço central de interação e formação dos interlocutores. Nesse interim, o texto (tessitura textual) abriga uma ampla gama de elementos implícitos, detectáveis apenas quando se considera o contexto sociocognitivo dos participantes desta interação dialógica.

Kleiman (1995) corrobora Soares (2010) quanto à concepção de letramento que se define como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos" (apud Scribner e Cole, 1981).

O letramento, a partir da promoção de seus eventos no ambiente escolar, enfim, precisa ser uma prática contínua docente, em todas as etapas da educação básica, a fim de que o aluno possa ter a maior autonomia intelectual possível e ser capaz de enfrentar um mundo em constante mudança.

O desenvolvimento da capacidade leitora a partir de eventos de letramento é fundamental para o estudante da atualidade, sendo este não apenas

receptor passivo de informações e conteúdos, mas sim um produtor, formador de opinião nas redes sociais, plataformas de compartilhamento de áudio e vídeo na internet, por exemplo. O ensino de literatura e as práticas de letramento literário podem ajudá-lo a qualificar a seleção daquilo que lê, assiste, consome e produz.

Trazendo, então, o conceito de letramento para a educação literária, Todorov (2009) defende que o ensino de Literatura, bem como outros especialistas e artistas que a tem como "instrumento" de trabalho, precisam entender que o leitor busca na arte da escrita o senso de humanidade, o sentido da vida, a busca de respostas para indagações pessoais, a identificação com personagens e histórias que provavelmente jamais viverão, entre outras motivações, que são e estão na vida, na ação humana, na busca por humanidade ou humanização.

O propósito central da educação literária (Colomer, 2007) é contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa e inseparável da construção da sociabilidade. Isso ocorre por meio do contato com textos que revelam como, tanto gerações passadas quanto contemporâneas, interpretaram e valorizaram a atividade humana por meio da linguagem.

Em outras palavras, Todorov (2009) defende que o ensino de Literatura deve promover o conhecimento do humano: o contato dos alunos com o sentido das obras e não com os conceitos linguísticos ou literários ao qual os docentes, críticos, entre outros, devem saber e que subsidiam ou deveriam subsidiar estes profissionais em sua profissão.

Colomer (2007) defende que a competência literária permite ao indivíduo, para além da fluência na leitura e na escrita, analisar o contexto de produção das obras a fim de construir seu próprio conhecimento para entender a realidade na qual está inserido e o papel do professor deveria ser, principalmente, o de esclarecer a representação da realidade que a obra pretendeu construir, mais do que ensinar categorias de análise, corroborando Todorov (2009).

A função do ensino literário no âmbito escolar, conforme Colomer (2007), pode ser descrita como a instrução sobre como compreender um conjunto crescente e complexo de obras. Esse é o foco principal que os educandos devem entender e que deve ser avaliado em vez de aspectos pessoais como suas preferências, prazeres ou liberdade de escolha.

A pesquisadora também afirma que "As teorias da recepção tomaram o leitor como objeto de estudo, analisaram o papel corporativo que lhe dá o texto e ofereceram novos conceitos, que foram determinantes para reformular os objetivos educativos" (Colomer, 2007, p. 26), ou seja, a ênfase

do estudo do texto literário, a partir dos pressupostos teóricos da Estética (ou Teoria) da Recepção, desloca-se do texto para o leitor literário a fim de estudar suas interpretações e relações com a obra literária.

Regina Zilberman (2012, p. 43-44) discorre sobre a relação dialógica entre texto e leitor, destacando que "o texto depende da disponibilidade do leitor de reunir em uma totalidade os aspectos que lhe são oferecidos, criando uma sequência de imagens e acontecimentos que desemboca na constituição do significado da obra." Segundo a autora, essa interação permite ao leitor não apenas construir o significado do texto, mas também vivenciar a alteridade, já que, ao ler, "o indivíduo abandona temporariamente sua própria disposição e preocupa-se com algo que até então não experimentara," vivenciando experiências alheias. No entanto, Zilberman ressalta que, embora essa troca subjetiva ocorra, "as orientações do real não desaparecem," mas formam o pano de fundo sobre o qual o diálogo entre texto e leitor se desenrola.

Paulino e Cosson (2009) definem letramento literário como "o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos". Cabe ao professor, segundo Rildo Cosson (2006), cultivar e fortalecer a disposição crítica do aluno no processo de letramento literário, levando-os a ultrapassar uma simples leitura de textos literários com foco no docente e em sua ação pedagógica. Para Souza e Cosson (2011) o maior objetivo do letramento literário ou do ensino de Literatura no ambiente escolar é formar alunos como leitores, com condições de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo.

Rildo Cosson coaduna suas ideias com Colomer e Camps (2002), Koch e Elias (2010) e Rossi (2010) no que diz respeito a se partir do conhecimento prévio (ou de mundo) do aluno para se atingir os objetivos de aprendizado, no caso em tela: aspectos da leitura literária.

> *[...] Todavia, a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (Cosson, 2006, p. 35)*

Dentre os desafios que os profissionais de educação da disciplina de Lín-

gua Portuguesa, em relação às atividades com textos literários do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental está um grupo de alunos (pré-adolescentes, adolescentes ou mesmo jovens) conectados à internet, plugados em aparelhos de telefone celular "inteligente", dando-lhes voz e vez.

O jovem, segundo Zilberman (2012) não é só parte da cultura: ele é a própria, a que todos desejam, de alguma forma, imitar. Seu modo de ser, pensar e agir tornou-se paradigmático, devido às mudanças sociais, econômicas, dentre outras e a instituição escolar, ao espelhar o que faz a sociedade contemporânea, precisa aprender a lidar com essa transformação, talvez necessite reinventar seus modos de dialogar com seus usuários sem, por outro lado, renunciar a suas prerrogativas históricas nem repensar sua trajetória e, como se observou antes, sem reavaliar as escolhas feitas ao longo das últimas décadas.

As questões relacionadas aos conteúdos e ao tipo de orientação pedagógica, a partir das ideias de Colomer (2007), tornam-se mais acentuadas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Diante da dificuldade em promover a leitura de obras literárias integrais, há preferência pela leitura de fragmentos. Com frequência, é o educador quem realiza a interpretação das obras, o que pode levar os estudantes a adotarem uma postura de passividade intelectual, limitando-se a tomar notas para, posteriormente, em avaliações, identificar características gerais mencionadas ou simplesmente reconhecer quais obras devem ser reconhecidas em determinado período.

A sociedade, em constante mutação, impõe à escola novos desafios, novas formas de aprendizagens. O desenvolvimento da capacidade leitora a partir de eventos de letramento é fundamental para o jovem da atualidade, não apenas como receptor passivo de informações e conteúdos, mas um produtor, formador de opinião, nas redes sociais, plataformas de compartilhamento de áudio e vídeo na internet, por exemplo. O ensino de literatura e as práticas de letramento literário podem ajudá-lo a qualificar a seleção daquilo que lê, assiste, consome e produz.

O letramento literário (Cosson, 2021) demanda um professor capaz de trabalhar com projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino similares. Essas abordagens baseadas na interação e na ação são aquelas que melhor traduzem, pedagogicamente, os mecanismos de manuseio das obras na escola.

Um princípio para a formação de um leitor literário fluente (Colomer, 2007) parece ser: a aplicação real de tudo o que se sabe que funciona e não se faz ainda na escola; a troca e a difusão das múltiplas experiências educativas que acontecem na prática; a pesquisa sobre aquilo que parece

oferecer conhecimento e caminhos prósperos na formação de leitores. As coordenadas indicadas pela pesquisadora para enfrentar esta problemática neste século:

> *Este resumo parece levar à conclusão de que, em relação ao intervencionismo espetacular e no adelgaçamento literário do período imediatamente anterior, ouvir, compartilhar e ajudar no esforço de ler textos que valham a pena são as novas coordenadas que presidem este século. Acumulamos muitos instrumentos para fazer isto bem e consola pensar que a situação atual coincide com algo bem conhecido: que ler não admite barulho. (Colomer, 2007, p. 116)*

Rildo Cosson (2021) ainda aponta os papeis do professor em seu percurso e paradigmas:

+ o primeiro papel é chamado de arquitetural, e sua função é o planejamento das atividades e caminhos percorridos pelos alunos;

+ o segundo é de ser guia ou condutor da experiência literária, visto que, pressupõe-se, já tenha lido a obra literária proposta em sua atividade pedagógica e como seu nível de competência é maior, auxiliar e apontar caminhos por onde o leitor pode transitar dentro do texto;

+ o terceiro papel é a constituição de uma comunidade de leitores em sala de aula, criando condições para que os educandos compartilhem suas experiências literárias e cuidar que estes se desenvolvam progressivamente quanto à competência literária.

O pesquisador defende a construção de uma comunidade de leitura literária a partir da escola alicerçada nas práticas pedagógicas que privilegiem este aprendizado e a palavra-chave quanto à construção do letramento em termos literários é compartilhamento pois “compartilhar a leitura literária significa colocar em discussão emoções, impressões, pressuposições e questionamentos quanto mais autênticos mais valiosos no diálogo com o texto literário” (Cosson, 2020).

Sobre o objetivo da leitura literária e suas implicações:

> *Também que o objetivo da leitura literária é desenvolver interpretação e não impor ou confirmar uma interpretação que do professor ou de qualquer outro leitor considerado autorizado. Por fim, que não há necessidade de se chegar a uma*

> *leitura única e consensual para toda a turma, ao contrário as diferentes perspectivas servem para ampliar e enriquecer a leitura literária daquele texto. (Cosson, 2020, p. 19)*

A partir do compartilhamento de leituras em eventos de letramento literário e o professor, aberto a novas interpretações dos alunos, sem impor a sua, criam ambiente de respeito e fomenta nestes o desejo de outros eventos e a outras leituras, o que pode propiciar o início de um ciclo virtuoso de eventos deste tipo e de jovens leitores dentro da escola.

Considerações finais

A partir do arcabouço teórico exposto neste artigo acerca de educação literária, que alicerçam a perspectiva de Cosson (2021), percebe-se que, metodologicamente, o paradigma do letramento literário exige do educador a utilização de metodologias como projetos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e estratégias de ensino interativas, pois são as que melhor conduzem, em termos pedagógicos, o trabalho com obras de literatura na escola.

As antigas civilizações, cujas obras literárias, filosóficas e religiosas perduram até hoje, transmitiam suas histórias às novas gerações oralmente, em templos religiosos, nos liceus da Grécia Antiga ou em reuniões familiares. A partir do registro em pergaminho, depois no papel, com o advento da imprensa e atualmente com as telas, frias, no mundo digital, desvela-se certo grau de distanciamento não somente entre os indivíduos e os livros ou da leitura literária, mas sim entre os próprios membros desta sociedade contemporânea.

Alinhando o pensamento de Colomer (2002, 2003, 2007) e Cosson (2006, 2014, 2020, 2021), as demais contribuições teóricas aqui tratadas e o contexto histórico acima mencionado depreende-se que a socialização e o compartilhamento de experiências de leitura literária favorece exponencialmente os participantes dos eventos de leitura literária no ambiente escolar e os incentiva a ler novas obras, criando ciclos de leitura e (re)compartilhamento de interpretações, discussões sobre os aspectos artísticos e linguísticos das obras apresentadas.

O trabalho com a competência literária visa o desenvolvimento da capacidade interpretativa e o enriquecimento da constante troca de conhecimentos e experiências sobre a cultura e o que a cerca com a finalidade de que novas compreensões, novas discussões e novas construções sobre o saber literário e cultural possam ser estabelecidas.

Entretanto é necessário que futuros estudos que pretendam abordar esta temática consigam identificar quem são os principais promotores destes eventos: os docentes, em ações isoladas; os gestores escolares, a partir de projetos de leitura, saraus, entre outros eventos, apoiados ou não pelo órgão superior de educação ou a partir da cultura escolar com as ideias e apoio dos docentes; ou os órgãos superiores de educação, estaduais ou municipais, com parcerias com entidades ou fundações educacionais ou não, com ações e eventos em toda rede de ensino ou em parte dela, centralizadas ou descentralizadas.

A gestão do acervo de livros recebidos, doados e destinados à biblioteca escolar pelos estabelecimentos de ensino também merecem ser investigados, bem como a utilização de determinados espaços, dentro do perímetro das unidades escolares, que propiciem tais eventos de letramento literário ou simplesmente uma leitura mais silenciosa.

Enfim, é necessário também articulação ou orientação mais acurada dos órgãos superiores de educação municipais e estaduais na formação e na implementação de políticas públicas de apoio e logística para que os docentes possam realizar de forma sistemática e organizada esses eventos, desde os mobiliários das bibliotecas ou salas de leitura, da conservação e renovação do acervo destas, de apoio tecnológico em mídias digitais para estes espaços para produção de vídeos, fotografias, fotoblogs, podcasts, posts em redes sociais sobre as atividades e eventos literários na unidade escolar.

Também se faz necessário que o docente esteja aberto a acolher estes conceitos e aplicá-los de forma desburocratizada, sem o fardo de ser mais uma obrigação imposta por seus superiores. Isto leva tempo e nasce da consciência coletiva da necessidade de (re)construção de uma identidade cultural que vem se perdendo ao longo do tempo.

Em suma, há muito o que desejar e caminhar sobre o ensino-aprendizagem de literatura no 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Contudo, como diria o poeta português: “Tudo vale a pena se a alma não é pequena”. E que a esperança nos guie neste mar envolto em incertezas.

REFERÊNCIAS

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: A leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: Os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à Educação do Futuro. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PERRENOUD, Phillippe; THURLER, Monica Gather. As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROSSI, Maria A. Lopes. A formação do leitor proficiente e crítico a partir da características específicas dos gêneros discursivos. Intercâmbio, v. 14, 2005. Disponível em https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3945. Acesso em 06 abr. 2024.

ROSSI, Maria A. Lopes; PERES, Selma M.; SILVA, Fernanda S.. Estratégias de leitura e mediação do professor: o desafio de formar leitores no terceiro do ensino fundamental. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. II, n. esp. 4, p. 2414-2429, 2016. Disponível em http://dx.doi.org/10.217231/riaeevll.n.esp4.8906. Acesso em 08 abr. 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 6. ed. São Paulo : Contexto, 2010.

SOARES, Magda. Letramento: Um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. São Paulo: UNESP, 15 ago. 2011. Disponível em http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143 . Acesso em 15 jun. 2024.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino de literatura. Curitiba/PR: Intersaberes, 2012.

ANÁLISE DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO COMBATE AO CONSUMO E VENDA DE DROGAS NAS ESCOLAS: CASO DAS ESCOLAS SECUNDÁRIA SAMORA MACHEL E EDUARDO MONDLANE NA CIDADE DE CHIMOIO

Olga Dumissane Macumba (Universidade Católica de Moçambique)
Prof. Dr. Fernando Rafael Chongo (Universidade Católica de Moçambique)

RESUMO: A nível do país, o nível de consumo de drogas entre adolescentes nas escolas tem crescido de maneira alarmante, o que pode contribuir para o atraso educacional, além de aumentar a criminalidade. Pode-se presumir que as condições socioeconómicas limitam a acção da direcção da escola em buscar orientações em entidades ou clínicas de reabilitação de jovens usuários de drogas, em busca de informações mais adequadas sobre como lidar com esse problema na escola. O objectivo deste artigo é descrever o papel do gestor escolar no combate ao consumo e venda de drogas. Metodologicamente, o estudo caracterizou-se como uma análise histórica-documental, e observação directa, acrescida de entrevistas como estratégia de pesquisa de carácter quantitativo e qualitativo. Quanto à abordagem, é mista, mas com enfoque na Qualitativa. A abordagem Qualitativa foi utilizada para analisar a eficácia dos métodos aplicados pelos gestores e professores no combate ao consumo e venda de drogas pelos alunos. A abordagem quantitativa foi utilizada para quantificar o número de alunos abrangidos no estudo, bem como as suas faixas etárias. Notamos que o gestor escolar tem em suas mãos a educação como um poderoso veículo no auxílio ao combate às drogas, apresentando propos-

tas como esportes, palestras e outras opções, sensibilizando os alunos sobre os perigos do uso dessas substâncias, promovendo e resgatando atitudes e valores que provocam mudanças na vida social desses jovens. Pois a droga é um problema social que não diz respeito apenas ao usuário e sua família, mas a toda a sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Consumo de drogas; Escola e adolescência; Prevenção às drogas.

Introdução

A nível do país, o consumo de drogas entre adolescentes nas escolas tem crescido de maneira alarmante, o que pode contribuir para o atraso educacional, além de aumentar a criminalidade. É um acto que vem se expandindo mundialmente e constitui, hoje, uma ameaça à estabilidade das estruturas e valores económicos, políticos, sociais e culturais das nações. O abuso de drogas entre jovens tem sido uma das questões que mais afligem a sociedade contemporânea.

É comum que as drogas surjam em rodas de amigos, mas também podem originar-se na família e até mesmo na mídia, porque embora socialmente aceites, o álcool e o cigarro também são drogas e é a partir do consumo dessas drogas muito comuns no nosso dia a dia, que o jovem pode chegar ao consumo de outras mais sérias e perigosas. Nesse caso sofrerão as consequências a família, a escola e a sociedade.

Nesse contexto, é fundamental a participação integral dos gestores da escola, bem como do professor e da família, como orientadores, para que possam, em conjunto, prevenir que os jovens passem a consumir drogas, pois, uma vez dentro dessa realidade, sair dela é quase impossível. É importante ressaltar que o problema do usuário de drogas é de toda a sociedade e não apenas dos pais e do próprio usuário.

O papel da escola é formar cidadãos participativos e capazes de analisar o que é bom ou não para si, de fazer suas escolhas se o assunto lhe é questionado e de refletir se com isso afetará ou não a vida de outras pessoas. Por isso tal assunto não foge do contexto escolar. Trabalhar formas de prevenção nas escolas ao se tratar de assunto relacionado às drogas (lícitas/ilícitas), de uma maneira que venha a contribuir com informações necessárias a serem passadas a nossos alunos, instituição e sociedade em si; é uma maneira de sensibilizá-los em um ambiente próprio.

A escola é parte da sociedade, por isso a importância de se desenvolver

tal assunto neste ambiente, este texto vem como intuito de contribuir e se fazer refletir sobre o que está se fazendo com o assunto “drogas” nas escolas e como podemos auxiliar nossas crianças e adolescentes na sua formação enquanto sujeitos. Mostrando que a prevenção é o caminho necessário para se coibir o uso/consumo de drogas.

O objectivo deste artigo é analisar o papel do gestor escolar no combate ao consumo e venda de drogas. Pode se Presumir que as condições socioeconômicos limitam a acção da direcção da escola em buscar orientações em entidades ou clínicas de reabilitação de jovens usuários de drogas em busca de informações mais adequadas de como lidar para minimizar esse problema na escola, inclusive através de palestras, aulas expositivas sobre as consequências do uso das drogas e aplicar regras mais incisivas quanto ao seu uso na escola.

O presente artigo, sob ponto de vista metodológico, envolveu dois componentes básicos: Análise histórica - documental, e observação directa, acrescida de entrevistas como estratégia de pesquisa de carácter quantitativo e qualitativa.

Quanto a abordagem é mista mais com enfoque a Qualitativa. É mista quando em uma mesma pesquisa, ambos os aspetos são usados para recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. SWERTS (2007) refere quer as pesquisas podem ser Qualitativas e Qualitativa quando apresentam dados que geram interpretação e reflexão e ao mesmo tempo possuem dados contáveis e mensuráveis.

Será feita um levantamento de certas teorias, as mais focalizadas relacionadas com redução de consumo e venda de drogas nas escolas, uma acção perpetrada pelos gestores escolares.

A Abordagem Qualitativa foi usada para avaliar a eficácia dos métodos usados pelos gestores e professores no combate ao consumo e venda de drogas pelos alunos. A abordagem quantitativa foi usada para quantificar o número de alunos abrangidos no estudo bem como a sua faixa etária, este serviu também para quantificar o número de jovens que já se envolveram em casos de consumo e venda de drogas na escola.

O presente artigo apresenta a seguinte estrutura: introdução onde encontramos descritas os objetivos do trabalho, hipóteses e a metodologia usada; Apresentação do caso-problema problema; Discussão teórico-empírica; Conclusões e as Referências Bibliográficas.

Caso-problema

Na cidade de Chimoio muitas escolas encontram-se ainda próximas dos estabelecimentos que comercializam bebidas alcoólicas, e o controle pelo consumo de drogas é ainda deficitário.

A Escola Eduardo Mondlane que é uma das escolas secundária desta urbe, passou por uma experiência amarga onde um grupo de alunos envolveu-se em brigas que resultaram na morte de 5 adolescentes, segundo avança a TV Miramar.

Após o ocorrido, a escola encontra-se diante de um novo desafio e nesta circunstância, educar para prevenção apresentasse como a melhor alternativa para o enfrentamento do consumo de drogas entre estudantes. Prevenção significa dispor com antecipação, impedir ou pelo menos reduzir o consumo.

A adolescência é marcada por várias transformações, principalmente de carácter hormonal. Especialistas costumam dizer que nessa fase os adolescentes “tomam um banho de harmónios.” É nessa fase também que a família já não é mais o foco e o jovem passa a estar em contacto com o mundo e deseja constantemente a companhia dos amigos.

A escola Eduardo Mondlane, assim como as outras encontra-se cercado por barracas de venda de bebidas alcoólicas e cigarro, e os alunos começam por experimentar essas substâncias muito cedo, até que comece a consumir drogas ilícitas, mais pesado.

Nesse período a atenção dos pais e educadores deve ser redobrada, porque assim como temos muitos jovens em busca de realização profissional, tem-se também aqueles que caem em mãos erradas e desorientam-se. Frequentemente os amigos são os responsáveis pelas decisões que o jovem passa a tomar, muitas vezes há uma troca de caminho, pois o adolescente passa a ver coisas que antes não conhecia, como é o caso das drogas. O perigo passa a rondá-lo, sem que ele tenha real noção.

Na maioria das vezes os gestores das escolas tomam conhecimento do que se passa nas suas escolas através das consequências da mesma, que vão desde os simples roubos a comportamentos agressivos que levam a morte,

Nesta ordem de ideias surge a seguinte questão.

+ **Até que ponto o papel do gestor escolar influencia no combate ao consumo e venda de drogas nas escolas secundárias Samora Machel e Eduardo Mondlane na cidade de Chimoio?**

Fundamentação teórica

Drogas

As drogas são substâncias que, ao serem introduzidas em um organismo vivo, modificam processos bioquímicos, resultando em mudanças fisiológicas ou comportamentais (FOGAÇA, 2023).

Principais Tipos de Drogas e seus resultados.

Não há dúvidas de que as características do fármaco dependência apresentam grandes diferenças de um tipo de droga para outro. Por isso torna-se necessário descrever os tipos principais de dependência correspondente a cada tipo de droga.

Álcool

O álcool etílico é um produto da fermentação de carboidratos (açúcares) presentes em vegetais. Suas propriedades euforizantes e intoxicantes são conhecidas desde tempos pré-históricos e praticamente todas as culturas têm ou tiveram alguma experiência com sua utilização.

Há uma relação entre os efeitos do álcool e os níveis da substância no sangue, que variam em razão do tipo de bebida utilizada, da velocidade do consumo, da presença de alimentos no estômago e de possíveis alterações no metabolismo da droga por diversas situações – por exemplo, na insuficiência hepática, em que a degradação da substância é mais lenta.

Anfetaminas

As anfetaminas são compostos sintéticos, derivados químicos da efedrina, alcaloide natural das plantas do género EpheDr[a] Têm propriedades euforizantes por estimular o sistema nervoso central, contrapondo-se aos efeitos dos depressores (SILVA, 1997).

Cocaína

É um alcalóide contido nas folhas do arbusto Erythroxylum coca. Quimicamente, é um derivado da tropina, a benzoilmetilecgonina.

Existem evidências de que a cocaína seja um fator de risco para o desenvolvimento de infartos do miocárdio e acidentes vasculares cerebrais

– (AVCs) em indivíduos relativamente jovens. Um processo de degeneração irreversível da musculatura (rabdomiólise) em usuários crónicos de cocaína também já foi descrito.

Seu mecanismo de acção no SNC é muito semelhante ao das anfetaminas, mas a cocaína actua ainda sobre um terceiro neurotransmissor, a serotonina, além da noradrenalina e da dopamina.

A cocaína apresenta também propriedades de anestésico local que independentemente de sua actuação no cérebro. Essa era no passado uma das indicações de uso médico da substância, hoje obsoleta.

Suruma (Maconha)

De acordo com VELHO (2003), soruma igualmente chamada de Cannabis em alguns países da américa do sul, possui folhas e inflorescências secas que podem ser fumadas ou ingeridas. Há também o haxixe, pasta semi-sólida obtida por meio de grande pressão nas inflorescências, preparação com maiores concentrações de THC (tetra-hidrocanabinol), uma das diversas substâncias produzidas pela planta, principal responsável pelos seus efeitos psíquicos.

Ecstasy

O ecstasy é um tipo de substância química sintetizada, geralmente correspondem a fármacos sintetizados pela indústria farmacêutica e que, ou não foram utilizados por causa de suas contra-indicações, ou foram abandonados por falta de interesse terapêutico(VELHO, 2003).

O ecstasy, ou 3,4 metilen-dioxi-metanfetamin (MDMA) é um análogo sintético do MDA (3,4 metilenodioxianfetamina), desenvolvido no começo do século, inicialmente como inibidor do apetite, embora nunca tenha chegado a ser comercializado. Depois passou a ser utilizado em psicoterapias e posteriormente foi proibido.

É utilizado como droga “recreativa”, buscando-se em seu consumo uma maior receptividade a aspectos sensuais e maior empatia com os outros. Não está demonstrada sua suposta acção afrodisíaca.

O consumo dessa substância produz uma elevação da pressão sanguínea e da frequência cardíaca. Os efeitos secundários mais característicos são tremores, náuseas, tensão nos maxilares. Em alguns casos podem manifestar-se efeitos residuais como fadiga, insónia, falta de apetite e depressão.

Actualmente não existe concordância quanto à sua capacidade de produzir dependência. Alguns autores afirmam que os dados disponíveis oferecem uma certeza razoável sobre os danos do consumo prolongado para o cérebro humano (LOPES, 1997).

Classificação das drogas

De acordo com Tiba (2003) as drogas são classificadas em drogas lícitas e ilícitas.

Drogas lícitas

As drogas lícitas são tidas como as que podem ser livremente comercializadas e as que estão submetidas a certas restrições. Por exemplo, bebidas alcoólicas e tabaco não podem ser comercializados para crianças e adolescentes. No caso de medicamentos, alguns só podem ser adquiridos por meio de prescrição médica especial (TIBA, 2003).

Drogas ilícitas: as que são proibidas por lei.

De acordo as acções aparentes das drogas sobre o Sistema Nervoso Central (SNC), conforme as modificações observáveis na actividade mental ou no comportamento da pessoa que utiliza a substância, as drogas podem ser classificadas em:

+ Drogas Depressoras Da Actividade Mental;
+ Drogas Estimulantes Da Actividade Mental;
+ Drogas Perturbadoras Da Actividade Mental.

Consequências do Uso de Drogas na Família

A dependência química faz com que o indivíduo esteja sempre em busca do consumo da droga, o que pode afectar suas relações profissionais, afectivas e familiares. O dependente químico, muitas vezes, não consegue mais trabalhar, relacionar-se, o que faz com que muitas famílias acabem sendo desestruturadas (GALDURÓZ, 2004).

É importante destacar que o dependente químico não deve ser marginalizado, ele deve ser tratado como um indivíduo que precisa de ajuda para que, com tratamento adequado, possa retomar a sua qualidade de vida.

Níveis de intervenção

O ato de prevenir o abuso de drogas admite três níveis de intervenção: primária, secundária e terciária. Na prevenção primária o objectivo é intervir antes que o consumo de drogas ocorra. Cabe à instituição escolar promover um estilo de vida saudável nos alunos, desde crianças bem novas até o jovem adulto. A prevenção secundária destina-se aos estudantes que apresentam uso leve ou moderado de drogas, que não são dependentes, mas que correm este risco.

A prevenção terciária dirige-se ao usuário dependente. No caso dos estudantes que já consomem drogas, a função da escola é prestar auxílio ao aluno na procura de terapia, apoiar a recuperação e reintegrá-lo na escola, no grupo de amigos, na família. Vale advertir que não compete à escola o tratamento, mas sim, encaminhar adequadamente o caso. (BRASIL, 2000).

Segundo FONSECA (2006), faz-se urgente estruturar uma dinâmica de implantação em prevenção ao abuso de drogas nas escolas. E, “a melhor forma de se chegar com a Mensagem Antidrogas ao jovem é municipalizando as acções de prevenção contra as drogas”

As estratégias de municipalização possibilitam incrementar medidas estruturadas em plano, programa e projecto que tornam a prevenção mais próxima às instituições escolares. Fonseca sugere que o caminho a ser percorrido deve incluir, necessariamente, as seguintes instâncias:

Município

Com a municipalização, viabiliza-se o Plano de Acção relacionado à redução da demanda de droga. A função do Plano é elaborar políticas, objectivos e metas, traçar as directrizes e estratégias de carácter geral.

Escola

É o lugar privilegiado para intervenções educacionais. Deve elaborar projectos que assegurem acções preventivas intensivas e duradouras, tendo como guia o Plano de Acção e o Programa Preventivo. Na prática escolar, a prevenção ao abuso de drogas torna-se viável por intervenções nas condições de ensino e, principalmente, são direccionadas ao projecto político pedagógico, à gestão escolar e à abordagem educacional, como apresentados na sequência.

Projecto Político Pedagógico

Inserida num quadro mais amplo de uma educação para a saúde, a prevenção prioriza a adesão aos princípios da vida, a formação de valores e o conhecimento da natureza e do efeito das substâncias psicoactivas. Em relação aos psicotrópicos, deve ser levado em conta que a experimentação está iniciando muito precocemente, portanto, a prevenção primária deve começar em crianças de menor idade, em actividades criativas e prazerosas.

A estratégia é enfatizar as drogas lícitas e de fácil acesso, isto é, álcool, tabaco, solvente e medicamento, pela elevada percentagem de uso entre os alunos, mostrando que todas são substâncias psicotrópicas. Não se pode deixar de discutir o carácter atractivo das drogas: prazer aos sentidos, ter "imagem transgressora", ser símbolo de "estar na moda". Igualmente, precisa ser discutida a trajetória do envolvimento com psicotrópicos, evitando-se autoritarismos didáticos, ou mesmo despertar a curiosidade inadvertidamente.

Gestão da Escola

De acordo com VELHO (2003) o modelo de gerenciamento deve favorecer a participação colectiva e responsável na definição de princípios, objectivos e decisões a serem tomadas. Sugerimos, a seguir, algumas medidas gerenciais que incrementam a educação preventiva.

De acordo com SILVA (1999) A escola deve oferecer serviços de saúde gratuitos, por equipa multifuncional, aos alunos que apresentem transtornos decorrentes do uso indevido de drogas. É importante acolher e envolver as famílias com a educação dos filhos, promovendo encontros para discutir questões relativas ao consumo de drogas e os modos de prevenção. Para os educadores, instituir cursos, seminários, debates e reciclagem sobre o tema.

Ainda, criar entre as escolas uma rede de informações e intercâmbio de conhecimentos no campo da prevenção contra o uso indevido de drogas.

De acordo com VELHO (2003) Abordagem Educativa propõe a Educação Afectiva cuja ênfase está na personalidade do aluno. A educação afectiva defende a modificação de factores pessoais que são vistos como riscos ao uso de drogas, explorando situações-limite.

Primeiramente, deve-se priorizar o autoconhecimento, a auto-estima, a auto-afirmação, as relações interpessoais, a capacidade de lidar com ansiedade, a habilidade de decidir, a habilidade de lidar com grupos, a capaci-

dade de resistir às pressões grupais, a comunicação verbal. É igualmente importante fortalecer a resiliência, o saber dizer não, a solidariedade, o pertencimento, o saber ouvir, a autonomia, a criatividade, o respeito às diferenças, o respeito aos valores.

Considerações finais

Ao longo deste artigo vimos como os jovens na fase escolar tem facilidade do contato inicial dos com substâncias químicas. Dada à complexidade dessa questão, o governo e a sociedade em particular os gestores escolares e seus professores precisam ampliar as ações de combate à distribuição indiscriminada de drogas. Independentemente da idade, a visão que a escola e os professores têm sobre a prevenção e o tema drogas se resume “a caso” de polícia. Que ainda existem medos e receio por parte dos gestores e professores das escolas.

O que tal fato nos remete é que para esses profissionais o assunto “prevenção a drogas” não diz respeito à educação, mas a polícia: como um caso de marginalidade, para a qual a polícia está apta a lidar com assuntos relacionados com as drogas e os adolescentes que as fazem uso/consumo. Outra questão é que não temos gestores capacitados para responder a questionamentos do tema, e por isso existe o medo. Não nos referimos ao medo da droga, mas o de se falar e como falar dela. Entretanto, também existe a questão do ser professor de uma escola, na qual existem arredores a venda de drogas (bocas de fumo). Por mais que a polícia não seja a responsável por se trabalhar o assunto dentro do espaço educacional, ela vem ao encontro do despreparo e medo por parte dos profissionais da instituição escolar. Mostrando que o assunto prevenção às drogas, na realidade que vivemos, precisa ser desenvolvido em conjunto.

O caso de adolescentes da escola Eduardo Mondlane nesta cidade de Chimoio que terminou e assassinato de 5 jovem, segundo a reportagem veiculado na TV miramar, não tem até então uma explicação plausível e meios que estão sendo usados para que não volte a acontecer um episódio similar. Notamos que o gestor escolar tem em suas mãos a educação como um poderoso veículo no auxílio ao combate às drogas, apresentando propostas como esportes. Uma questão importante: a droga é um problema social que não diz respeito apenas ao usuário e sua família, é um entrelace da sociedade, mas que nem todos a apreendem como tal. Envolve a pessoa usuária, o vendedor da droga (mula), o fornecedor (traficante), dinheiro, status, famílias que têm bens furtados, roubados e alguns mortos; ou seja, o capital, tudo pelo desejo de ter/possuir a droga.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard. Uma teoria da Acção Colectiva. Rio de Janeiro: Zahar editores, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional Antidrogas, não paginado. Disponível em: http:// www. do Ensino Fundamental. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Acesso em 25 de Abril de 2024.

FANTINATO, Marcelo. Métodos de Pesquisa. s/ed. São Paulo. 2015.

FOGAÇA, Jennifer Rocha Vargas. "O que são drogas?"; Brasil Escola. Disponível em: https:// brasilescola.uol.com.br/o-que-e/química/o-que-sao-drogas.htm. Acesso em 25 de Abril de 2024

FONSECA, Marília Saldanha. Prevenção ao abuso de drogas na prática pedagógica dos professores fundamental e médio em 27 capitais brasileiras. São Paulo: Centro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas – CEBRID. 2006

GALDURÓZ, et al. Levantamento sobre o uso de drogas entre estudantes do ensino. 2004

GIL, António Carlos. Como Elaborar Projectos de Pesquisa, Editora Atlas: São Paulo. 1996

LOPES, Caho. Cara a cara com as drogas. 3ª ed. Editora Sulina, Porto Alegre, 196p.MG. 1997.

OLIVEIRA, Alfredo Pina. Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projecto "Nossas crianças: Janelas de oportunidades" no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2007.

SILVA, Maurício Samy. 1997. Se liga! O livro das drogas. Editora Record, São Paulo,250p.

SWERTS, M. S. O. Manual Para Elaboração de Trabalhos Científicos.1ªed, Alfenas-MG. 2007.

TIBA, Içami. Como prevenir e Eliminar as Drogas na Vida do Adolescente. 14ª Ed. São Paulo. 2003.

VELHO, Gilberto. Desvio e divergência uma crítica da Patologia Social. 8ª Edição Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 2003.

ALIMENTAÇÃO E O SOCIAL EM A HORA DA ESTRELA: COMIDA COMO ELEMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DA PERSONAGEM MACABÉA

Márcia Meira dos Santos[41] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz[42] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Trabalho acadêmico inserido no contexto das pesquisas do projeto de Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura, na linha de pesquisa Culturas e Artes na Contemporaneidade. O tema do projeto é a relação entre alimentação e literatura na obra A hora da estrela, de Clarice Lispector. O objetivo do artigo é apresentar brevemente como a alimentação é empregada na caracterização da protagonista Macabéa. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa, tendo como procedimentos revisão bibliográfica e análise crítica. Neste artigo, Roger Chartier, Sandra Pesavento, Josué de Castro e Simone Weil compõem o referencial teórico.

PALAVRAS-CHAVE: alimentação; literatura; História Cultural.

41 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrante do Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias. Especialista em Gastronomia: História e Cultura, pelo Senac/ SP (2022). Graduada em Gastronomia - tecnólogo, pela Universidade Anhembi Morumbi (2020) e em História, pelas Faculdades Metropolitanas Unidas (1997). CV: http://lattes.cnpq.br/4424966426675113

42 Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2007). Mestre em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2001). Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (1989). Professora pesquisadora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, desde 1990. CV: http://lattes.cnpq.br/8177502122038987

Introdução

Este trabalho acadêmico está inserido no contexto das pesquisas do projeto de Mestrado em Educação, Artes e História da Cultura, na linha de pesquisa Culturas e Artes na Contemporaneidade. O projeto tem como tema a relação entre alimentação e literatura na obra A hora da estrela, de Clarice Lispector, e busca responder, sob a perspectiva da História Cultural, ao problema: como as questões alimentares identificadas no romance A hora da estrela, de Clarice Lispector, evidenciam aspectos sociais do Brasil? O objetivo geral é identificar como a representação da personagem Macabéa evidencia aspectos sociais e alimentares do Brasil da década de 1970.

Em seu último e mais conhecido trabalho, o romance A hora da estrela (1977), Clarice Lispector, narra a história de uma jovem nordestina semianalfabeta, que migra de Alagoas para o Rio de Janeiro, e se alimenta de cachorro-quente e Coca-Cola. O objetivo deste artigo é, por conseguinte, apresentar como a alimentação é empregada na caracterização da protagonista Macabéa, em A hora da estrela (1977), haja vista que, de acordo com Roberto DaMatta (1986, p.56), comida é também um modo de se alimentar, que define não só a comida, como quem a ingere.

Segundo Roger Chartier, a leitura é sempre uma forma de apropriação e invenção de significados; e a cada leitor, a cada leitura, é singular: "[...] essa singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade" (1998, p.92). E o que conta para o historiador, na perspectiva de Sandra Pesavento, não é o tempo da narrativa literária, mas o tempo da escrita. "Ela é tomada a partir do autor e sua época, o que dá pistas sobre a escolha do tema e de seu enredo, tal como sobre o horizonte de expectativas de uma época" (Pesavento, 2003:83). Assim, Clarice o faz em A hora da estrela, ao relembrar sua infância pobre no Nordeste – a Alagoas de Macabéa é também o estado onde, primeiro, a família Lispector se estabeleceu no Brasil, vinda da Ucrânia, para se transferir, em seguida, para o Recife das memórias da escritora.

É possível compreender que narrador dialoga com a precária situação social do país, da década de 1970[43], ao mencionar a "grande fome": "Esqueci de dizer que às vezes a datilógrafa tinha enjoo para comer. Isso vinha desde pequena quando soubera que havia comido gato frito. Assustou-se para sempre. Perdeu o apetite, só tinha a grande fome" (Lispector, 2017,

43 Durante a ditadura militar instaurada em 1964, a propaganda institucional trabalhou à exaustão os lemas "Brasil, País do Futuro" e "Milagre Econômico Brasileiro", e promoveu um grande crescimento econômico, mas aprofundou a desigualdade social.

p.70). Clarice faz uma observação sobre o momento histórico ao mencionar a situação de calamidade pública do país na dedicatória da obra: "Esta história acontece em estado de emergência e de calamidade pública" (Lispector, 2017). Da mesma forma, o fizera em Daqui a vinte e cinco anos, crônica publicada no Jornal do Brasil, em 1967: "Tal é a miséria, que se justificaria ser decretado estado de prontidão, como diante de calamidade pública" (Lispector, 1999, p.33). A obra também explora questões profundas que remetem à formação da sociedade brasileira, como a falta de lugar, o não-pertencimento e a invisibilidade.

Em diferentes configurações, a alimentação perpassa diversas obras da literatura nacional. Por exemplo: Em Gabriela, cravo e canela (1958) e Dona Flor e seus dois maridos (1966), Jorge Amado exalta a culinária, os sabores e preparos do Recôncavo Baiano, os prazeres da mesa, do álcool e do sexo que compensam as dificuldades cotidianas. Já em Vidas Secas (1938), Graciliano Ramos narra as agruras de uma família de retirantes nordestinos que se desloca pelo sertão. O protagonista de Vidas Secas, Fabiano tem, em comum com Macabéa, a fome, a ausência de voz e ambos são marginalizados. No entanto, nas pesquisas acadêmicas a temática "alimentação e literatura" ainda é pouco explorada[44]. Dezenas de trabalhos se dedicam a questões tão diversas como direitos humanos, distinção de gênero, feminismo, cinema, literatura comparada e psicanálise a partir da obra A hora da estrela, contudo, em um levantamento preliminar não foi possível identificar nenhum trabalho cujo tema central seja a alimentação[45], o que justificaria a relevância do projeto de mestrado que origina este artigo.

No princípio foi a fome

A alimentação constitui "uma necessidade inescapável de ingerir alimentos para manter a vida", da mesma forma que a respiração, de acordo com Meneses e Carneiro (1997, p.9) e em consonância com Câmara Cascudo (2011, p.340): "No princípio foi a fome. [...] Depois da respi-

44 Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do descritor de busca "alimentação e literatura" identificou duas dissertações publicadas entre 2014 e 2023: Entre realidade e ficção: a alimentação na obra naturalista de Aluísio de Azevedo (PESENTE, Clarissa Gomes, Mestrado em História, Universidade Federal Fluminense, 2018) e A construção social dos personagens no romance Candunga: literatura e alimentação em Bruno de Menezes (OLIVEIRA, Marília Costa de, Mestrado em Linguagens e Saberes na Amazônia, Universidade Federal do Pará, 30/07/2023).

45 Levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a partir do descritor de busca "a hora da estrela" identificou 50 teses e dissertações publicadas entre 2014 e 2023. Após análise qualitativa dos resumos de todos os trabalhos, concluiu-se que a alimentação não é tema de nenhum dos trabalhos identificados sob o descritor "a hora da estrela".

ração, a determinante vital é o alimento. O imperativo da reprodução aparece muito depois, quando a nutrição desenvolveu os órgãos funcionais." Seja na forma de leite materno – o alimento fundamental por essência nos primeiros anos de vida – ou na enorme variedade de gêneros, que garante a possibilidade de escolha, ingerir alimentos é absolutamente necessário.

Diante da falta de energia, um dos sinais que o corpo emite para reclamar por alimento é "a sensação universal que todos possuímos antes de comer, melhor chamada apetite", de acordo com Carneiro (2003, p.26), que pode ser chamada também de fome biológica ou momentânea. O gastrônomo francês Jean Anthelme Brillat-Savarin, descreve alguns desses sinais físicos e psíquicos, em A Fisiologia do Gosto, uma das obras mais conhecidas sobre gastronomia e alimentação, publicada em 1825:

> *O movimento e a vida ocasionam, no corpo vivo, uma contínua perda de substância; e o corpo humano, essa máquina tão complicada, deixaria de funcionar se a Providência não o tivesse equipado de um meio que o avisa quando suas forças não estão mais em equilíbrio com suas necessidades. Esse monitor é o apetite. Entende-se por essa palavra a primeira indicação da necessidade de comer. O apetite se anuncia por um certo langor no estômago e uma leve sensação de fadiga. Ao mesmo tempo, [...] a memória convoca as coisas que agradaram o gosto; a imaginação julga vê-las: existe nisso algo semelhante ao sonho. [...] o aparelho nutritivo põe-se todo em movimento; o estômago se torna sensível, os sucos gástricos se exaltam, os gases interiores se deslocam com ruído; a boca se enche de saliva e todas as forças digestivas estão em armas, como soldados que apenas aguardam uma ordem de comando para agir. Mais alguns momentos, têm início movimentos espasmódicos, bocejos, dores no estômago, e se terá fome. (Brillat-Savarin, 1995, p.163)*

Essa descrição contrasta com a sensação de fome apresentada por Josué de Castro, em Geografia da Fome:

> *A sensação de fome não é uma sensação contínua, mas um fenômeno intermitente com exacerbações e remitências periódicas: De início, a fome provoca uma excitação nervosa anormal, uma extrema irritabilidade e principalmente uma grande exaltação dos sentidos, que se acendem num ímpeto de sensibilidade, a serviço quase que exclusivo das atividades que conduzam à obtenção de ali-*

mentos e, portanto, à satisfação do instinto mortificador da fome. (Castro, 1980, p.246)

A disponibilidade e o acesso aos alimentos são questões que preocuparam a humanidade em todos os períodos da história; e, segundo Wragham (2010), até o desenvolvimento da agricultura, o homem conviveu com períodos de escassez de alimentos e episódios regulares de fome, que podiam se estender durante várias semanas por ano. Todas as sociedades e as culturas tradicionais foram marcadas pela fome, ou pelo menos, "pelo medo da fome, que, pode tornar-se fome real", de acordo com Montanari (2013, p.115), mas com frequência permanecia como medo. No entanto, diversos registros narram eventos de escassez de alimentos durante a Idade Média, quando a população em casos de penúria ou carestia, buscava nas substituições de alimentos uma forma de evitar a falta de comida: "são atestadas invenções de todo o tipo para adaptar os recursos disponíveis às técnicas e às práticas conhecidas" (Montanari, 2013, p.172). Para a produção do pão, por exemplo, primeiro substituíam o trigo por outros cereais considerados menos nobres; depois, substituíam os cereais por legumes, castanhas, sementes de uva, raízes de samambaia; e, em casos extremos, recorriam à terra, dando origem ao "pão de carestia" para tentar afugentar a fome, segundo Montanari.

Na História da Alimentação é evidente o paradoxo escassez versus abundância, pois ao mesmo tempo em que a tecnologia foi, e continua sendo, empregada para aumentar a produção de alimentos e dar conta de alimentar a população que segue em crescimento, milhões de pessoas são afetadas diariamente pela má nutrição por carência de alimentos e fome. A partir do enfoque das Ciências Sociais, em Alimentação, Sociedade e Cultura (2011), Contreras e Gracia listam três causas fundamentais para a fome e a má nutrição: causas externas relativas às calamidades naturais (inundações, secas etc.); problemas internos (guerras, crises, conflitos étnicos, falta de infraestrutura, desigualdades sociais internas); e/ ou fatores estruturais globais, a partir da combinação das condições econômicas, políticas e sociais, como a distribuição injusta dos bens disponíveis.

Sob a perspectiva de Carneiro (2003, p.34), "a fome contemporânea não se limita à fome causada pelos cataclismas naturais que destroem colheitas", visto que tais desequilíbrios de ordem alimentar tem sua origem na constituição da economia moderna. No seu entendimento, o problema do abastecimento alimentar contemporâneo é a distribuição, tendo em vista que a produção de alimentos cresce constantemente, atingindo volumes nunca registrados. Contreras e Gracia (2011, p.347) ratificam esse olhar: "A fome é uma característica de pessoas que não tem comida suficiente,

não de uma situação na qual não há alimentos suficientes". As palavras-chave para essa questão são disponibilidade e acesso, pois, em grande parte, a situação está relacionada à desigualdade social e à divisão desigual dos recursos.

Um estudo recente feito com dados do Estudo Nacional da Despesa Familiar (ENDEF), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre 1974 e 1975, – período em que antecede a publicação de A hora da estrela – relata que 62,7% das famílias visitadas pelos pesquisadores tinham deficiência calórica na alimentação; percentual muito semelhante ao número de famílias que viviam com renda mensal de até dois salários mínimos (62,4%), na época. Além disso, 40% viviam em condição de "penúria alimentar" e somente 9% tinham uma alimentação adequada (Minayo, 2020). De acordo com Leme (2014), a ideia de desenvolvimento promovida pelo governo militar mascarava uma grande desigualdade social, logo, as conclusões do ENDEF foram muito mal-recebidas pelo governo, visto que a pesquisa apontava "que a insuficiência nutricional e calórica não passava pela ignorância alimentar, passava sim, pela renda. Assim, o entendimento foi que o problema da fome no país estava ligado à distribuição de renda e não à informação nutricional como algumas campanhas que mostramos defendiam" (Leme, 2014, p.9). As informações contidas no ENDEF foram, na época, rigidamente controladas no âmbito do governo federal e censuradas à população (Minayo, 2020), afinal, os dados sobre a fome e miséria não agradaram aos militares.

Metáforas alimentares

Não são poucas as expressões na língua portuguesa que possuem múltiplos significados, e a palavra fome é uma delas, como destaca Ribeiro Junior (2008, p.29): fome pode significar desejo/ apetite; falta/ escassez; miséria/ penúria/ pobreza; ambição/ avidez. Em A hora da estrela, a palavra fome aparece doze vezes, como no trecho a seguir, que demonstra a precária condição de vida de Macabéa: "Às vezes sentia fome e ficava meio alucinada pensando em coxa de vaca. O remédio então era mastigar papel bem mastigadinho e engolir" (Lispector, 2017, p.64).

Em Geografia da fome (1946), o médico e geógrafo Josué de Castro identificou e caracterizou a fome oculta, aquela que passa despercebida por não estar relacionada a um tipo de crise ou acontecimento climático. Na perspectiva de Castro, apesar de comerem todos os dias, as pessoas ou grupos acometidos por essa variante da fome, não se alimentam nem em quantidade nem em qualidade adequadas, o que causa diversas doenças

que podem levar à morte. O fenômeno aparece diretamente associado a causas sociais, em especial, à pobreza, o que é resultado do esforço de Castro para superar os discursos que justificavam a fome por meio de argumentos de natureza climática e racial. No seu entendimento, a fome no Brasil é consequência do passado histórico, quando os grupos étnicos estavam em disputa ou em situação de exploração pelos colonizadores, que se importavam apenas com o que pudesse se traduzir em benefícios diretos e imediatos. Em Geografia da fome, destacou que na "terra da promissão" – onde em se plantando, tudo dá – e que atraiu milhões de imigrantes europeus que fugiam da miséria em sua terra natal, "também é uma terra onde se passa fome, onde se vive lutando contra a fome, onde milhões de indivíduos morrem de fome" (Castro,1980, p.56).

Ainda que não inclua a produção de alimentos, preparo de receitas e produções culinárias, e sejam poucas as refeições ou os momentos de comensalidade, a comida – ou a ausência dela – exerce papel essencial em A hora da estrela, ao assumir o papel de caracterizar a protagonista Macabéa, descrita por meio de termos alimentares. Sucessivamente, ela é chamada de "café frio" (Lispector, 2017, p.60), "seu organismo estava seco quem nem um saco meio vazio de torrada esfarelada" (Lispector, 2017, p.70) e "a vida lhe era tão insossa que nem pão velho sem manteiga (Lispector, 2017, p.87). Depois, quando surge o namorado Olímpico de Jesus, a lista de metáforas alimentares cresce. Ele diz que a moça tem "cara de quem comeu e não gostou (Lispector, 2017:81) e ao terminar o talo namoro afirma: Você, Macabéa, é um cabelo na sopa, não dá vontade de comer" (Lispector, 2017, p.88). O paradoxo luxo versus necessidade faz parte da relação narrador e personagem: enquanto Rodrigo S.M. tem que se alimentar frugalmente de frutas e vinho branco gelado para escrever sobre a moça, essa come papel mastigadinho antes de dormir. Como em um anúncio dos filmes de cinema, registra-se que a história é escrita "sob o patrocínio do refrigerante mais popular do mundo [...] apesar de ter gosto do cheiro de esmalte de unhas, de sabão Aristolino e plástico mastigado. Tudo isso não impede que todos o amem com servilidade e subserviência" (Lispector, 2017, p.57). Macabéa está inserida na sociedade de consumo e, assim como milhões de brasileiros, consome o refrigerante dos anúncios de jornais e revistas.

Macabéa evocava sua identidade nordestina nas poucas conversas que fluíam com o Olímpico sobre as comidas do Nordeste: farinha, carne de sol, carne seca, rapadura, melado. "Pois esse era o passado de ambos e eles esqueciam o amargor da infância porque esta, já que passou, é sempre acredoce e dá até uma nostalgia" (Lispector, 2017, p.77). Quando o

casal de namorados relembra as comidas do Nordeste, o jeito de preparar e de comer os aproxima. O famoso aforismo de Brillat-Savarin, "dize-me o que comes e te direi quem és" – que, segundo Maciel (2005, p.50), já foi transformado em "dize-me o que comes e te direi de onde vens", e que parece mais adequado a esse trabalho – também ajuda pensar a comida como expressão da identidade cultural e social de um grupo.

> *"Dize-me o que comes e te direi qual deus adoras, sob qual latitude vives, de qual cultura nascestes e em qual grupo social te incluis. A leitura da cozinha é uma fabulosa viagem na consciência que as sociedades têm delas mesmas, na visão que elas têm de sua identidade. (Bessis apud MACIEL, 2005, p.50)*

Criada no interior de Alagoas pela tia beata que lhe dava cascudos no alto da cabeça com os nós dos dedos, Macabéa significava mais uma boca para alimentar. "Mas o que doía mais era ser privada da sobremesa de todos os dias: goiabada com queijo, a única paixão na sua vida" (Lispector, 2017, p.57). Macabéa tinha saudade da infância da qual não tinha lembranças e, por isso, achava que tinha sido feliz. E na rotina do dia a dia ela pensava com satisfação: "sou datilógrafa e virgem, e gosto de coca-cola" – identidade essa forjada sob influência da tia madrasta má – que lhe custeara o curso de datilografia que lhe permitira migrar para o Rio de Janeiro.

É chamada pelo narrador de farofa seca (Lispector, 2017, p.67). Em geral, a farofa seca é aquela que recebeu pouca gordura no preparo e, por isso, é. Como qualquer prato, a farofa deve reunir qualidades como cor, sabor, aroma, consistência e textura para ser desejada. Ao longo do romance, percebe-se que também a protagonista não reúne atributos que a tornam interessante e desejada. O desejo de Macabéa por gordura aparece no episódio do anúncio de creme para a pele. A jovem tinha a sua própria maneira de interpretar os anúncios publicitários que a atravessavam, bem como tinha suas próprias necessidades a serem satisfeitas. Sentia falta de gordura, de nutrientes, de alimentos suculentos, apetitosos e com brilho. É como se, ao se alimentar, hipoteticamente, do tal creme para a pele, também nutrisse a própria pele.

> *[...] costumava ler à luz de vela os anúncios que recortava dos jornais velhos do escritório. É que fazia coleção de anúncios. Colava-os no álbum. Havia um anúncio, o mais precioso, que mostrava em cores o pote aberto de um creme para pele de mulheres que simplesmente não eram ela. [...] ficava só imaginando com delícia: o creme era tão apetitoso que se tivesse dinheiro para comprá-lo não seria*

> *boba. Que pele, que nada, ela o comeria, isso sim, às colheradas no pote mesmo. (Lispector, 2017, p.70).*

Desde o tempo que morava com a tia em Maceió, Macabéa tinha o sonho secreto de engordar depois que "ouvira um rapaz dizer para uma gorda que passava na rua: "a tua gordura é formosura!"" (Lispector, 2017, p.89) No entanto, Macabéa teve o único pedido que fez à tia na vida negado: comprar óleo de fígado de bacalhau na expectativa de engordar.

Um dia Olímpico ofereceu pagar a Macabéa um cafezinho no botequim. Como em outras situações, ela "aproveita as raras ofertas de comida ou bebida, devorando mais do que o seu organismo murcho consegue absorver" (Williams, 1999, p.34), sem saber julgar a quantidade suficiente, para aproveitar o açúcar grátis, a ponto de quase vomitar.

> *Macabéa não dava nenhuma despesa a Olímpico. Só dessa vez quando lhe pagou um cafezinho pingado que ela encheu de açúcar quase a ponto de vomitar, mas controlou-se para não fazer vergonha. O açúcar ela botou muito para aproveitar. (LISPECTOR, 2017, p.83)*

Considerações finais

A palavra fome aparece doze vezes em A hora da estrela, além de seus correlatos miséria e pobreza, que reforçam as condições precárias a que Macabéa está exposta em todos os aspectos da sua vida. Macabéa diferente de Fabiano não faz parte dos famintos retirantes que, quase sem força, iam arrastando seus corpos magros pelas estradas secas do sertão, sem chance de alcançar algum lugar melhor, como escreve Graciliano Ramos em Vidas Secas. Fabiano representa o sertanejo que luta para fugir da seca; enquanto Macabéa representa o nordestino que conseguiu deixar o Nordeste da seca, pobre e agrário, e chegar ao sul rico e urbano.

O artigo Decifra-me ou Devoro-te: Dimensões da Gastronomia ou do Gustativo destaca: "[...] termos alimentares são utilizados para descrever ou mencionar a datilógrafa, sempre fazendo referência a comidas indesejadas, que não reúnem os requisitos adequados [...] o que destaca a miséria e a marginalização de Macabéa" (Williams, 1999, p. 34). A partir dos termos alimentares apresentados neste artigo, conclui-se que Macabéa sofre exclusão: "condição atribuída, que nasce do gesto, da palavra e do olhar de quem designa o outro". Ela se faz acompanhar da rejeição, do estigma e do preconceito, negando um lugar de reconhecimento a este outro" (Pesavento, 2003, p. 92). A moça rejeitada tanto pelo namorado ambicioso

que desejava se afastar do que pudesse prendê-lo ao passado no sertão da Paraíba; quanto pela colega carioca, representante do sul próspero; como por todos que a invisibilizam nas ruas da grande cidade.

Ao tomarmos o ensaio da filósofa Simone Weil, A Ilíada ou o poema da força, para estabelecer uma comparação sobre a força, identificamos em A hora da estrela, a existência da violência silenciosa sobre a protagonista Macabéa, expressa pela sua condição miserável de vida. Como interpretada por Weil, a força está presente não somente nas batalhas e nas guerras, mas também nas relações sociais que envolvem a violência, seja ela de caráter físico ou psicológico (por exemplo, o abuso de poder, o preconceito, o racismo, a miséria ou, nesse caso, a fome). O corpo magro da jovem Macabéa que sente fome antes de se deitar, é sinônimo de má alimentação. Jovem, doente, desnutrida: as dores de Macabéa são o reflexo do país em estado de emergência e calamidade pública. A alienação é uma marca da existência da personagem, dada à sua total incapacidade de reflexão sobre si e sobre o mundo ao seu redor. A protagonista é dotada de tamanha ingenuidade que nunca reclamava, nem se indignava com sua realidade, simplesmente aceitava, afinal, "sabia que as coisas são assim mesmo" (Lispector, 2017, p. 67).

Sem acesso ao mínimo necessário, seja em questão de alimentação, moradia ou trabalho dignos, acesso à educação básica e à cultura, a personagem não almeja mudar sua condição na sociedade, nem reúne repertório para refletir sobre isso. A força se institui sobre Macabéa, que representa milhões de brasileiros em situação social semelhante, e lhe confere o único lugar possível na sociedade: o lugar da negação e da invisibilidade. Ninguém olha para ela na rua, porque ela representa a verdade incômoda que o Brasil não quer enxergar.

REFERÊNCIAS

BRILLAT-SAVARIN, Jean Anthelme. A fisiologia do gosto. São Paulo: Cia. do Gosto, 1995.

CARNEIRO, Henrique. Comida e sociedade: uma história da alimentação. São Paulo: Elsevier, 2003.

_____. Comida e sociedade: Significados sociais na história da alimentação. Curitiba: Editora UFPR, História: Questões & Debates, n. 42, p. 71-80, 2005. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4640. Acesso em: 03/09/2024.

CASCUDO, Luís da Câmara. História da Alimentação no Brasil. São Paulo: Global, 2011.

CASTRO, Josué de. Geografia da fome: o dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Antares, 1980.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador - conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp, 1998.

CONTRERAS, Jesús & GRACIA, Mabel. Alimentação, sociedade e cultura. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

DAMATTA, Roberto. O que faz o brasil Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

LEME, Adriana Salay. Pesquisas alimentares dentro do projeto da nação Brasil: IBGE e o ENDEF (1974/1975). In: Santos: Anais do XXII Encontro Estadual de História da ANPUH-SP, v.1, 2014.

LISPECTOR, Clarice. Uma descoberta do mundo. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. A hora da estrela: edição com manuscritos e ensaios inéditos. Rio de Janeiro: Rocco, 2017.

MACIEL, Maria Eunice. Identidade Cultural e Alimentação. 2005: 49-55. Antropologia e nutrição: um diálogo possível. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

MENESES, Ulpiano Toledo & CARNEIRO, Henrique. A história da alimentação: balizas historiográficas. Anais do Museu Paulista, v.5, 1997: 9-91. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S01014714199700010002. Acesso em: 05/09/2024.

MINAYO, Maria Cecília de S. Origem inusitada da pesquisa qualitativa em Ciência Sociais no Brasil. Rio de Janeiro: História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v.28, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-59702020000400012. Acesso em: 20/09/2024.

MONTANARI, Massimo. Comer é cultura. São Paulo: Senac, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RIBEIRO JR., José Raimundo Sousa. A fome e a miséria na alimentação: apontamentos para uma crítica na vida cotidiana a partir da Geografia Urbana. Dissertação de Mestrado em Geografia Humana, FFLCH/ USP, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.11606/D.8.2008.tde-07102009-112818. Acesso em: 01/09/2024.

WEIL, Simone. A Ilíada ou o poema da força. In: BOSI, Ecléa (org.). Simone Weil – A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979: 319-344.

WILLIAMS, Claire. Decifra-me ou devoro-te: dimensões de gastronomia ou do gustativo em Clarice Lispector. In: Terceira Margem, n. 2. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999: 29-35. Disponível em: http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7380.pdf . Acesso em: 01/04/2024.

WRAGHAM, Richard. Pegando fogo: porque cozinhar nos tornou humanos. São Paulo: Zahar, 2010.



HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS

A RELAÇÃO ENTRE A RAZÃO INSTRUMENTAL E A DOMINAÇÃO NOS ESCRITOS DE MAX HORKHEIMER

Tarcísio Martins de Oliveira[46] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno[47] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Esta dissertação tem o propósito de responder à questão de como a razão, originalmente concebida como um meio para a emancipação humana, foi reconfigurada para servir a fins utilitários, subordinando-se aos interesses econômicos e políticos. Ou usando a pergunta do próprio Horkheimer: "por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie." De igual modo, pretende-se responder, por que "As potencialidades presentes de realização social superam as expectativas de todos os filósofos e estadistas que já esboçaram em programas utópicos a ideia de uma sociedade verdadeiramente humana. Ainda assim, [...] as esperanças do gênero humano parecem estar mais distantes de sua realização hoje do que nas hesitantes épocas em que elas foram formuladas pela primeira vez", mesmo com todo o avanço tecnológico? Horkheimer é incisivo em afirmar que o avanço nos meios técnicos de esclarecimentos é acompanhado por um processo de desumanização; e que o progresso ameaça anular o próprio objetivo que supostamente deveria realizar, ou

46 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Graduado em Teologia, Filosofia e Pedagogia.

47 Doutor e Mestre em Filosofia Política pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduado em Filosofia e em Pedagogia. Atualmente é Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) e Professor Titular do Corpo Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

seja, a ideia de homem. Isso porque o avanço nos mecanismos de dominação da natureza para o sustento de si, se sofisticou, de tal sorte, que o princípio se estendeu sobre o próprio homem. Daí que a dominação em sociedades plenamente racionalizadas, envolve não apenas o domínio da natureza externa, mas principalmente o domínio da natureza interna, cujo nome, desde sempre, foi chamado de processo civilizatório - o domínio do mundo de fora e a adequação do mundo de dentro. Os mecanismos criados pelo próprio homem para o ajustamento desses mundos, são os aparatos tecnológicos e as instituições políticas, jurídicas e econômicas, e todo os outros mecanismos de padronização da cultura de massa.

PALAVRAS-CHAVE: Razão; Teoria Crítica; Dominação.

Introdução

Nos anos 1940, a formação do sujeito ocidental torna-se o foco principal de Horkheimer, guiando suas pesquisas e as do Instituto de Pesquisa Social a partir dessa década. Ele observa que essa formação ocorre por meio da dominação do ego, que, desde o seu surgimento, envolve o mutilamento do indivíduo de maneira contraditória. A formação do sujeito ocidental é caracterizada por limitações e restrições à livre ação espontânea, algo que normalmente acompanha as crianças em sua primeira infância. O objetivo, portanto, desta seção é examinar o desenvolvimento da crítica de Horkheimer à racionalidade subjetiva, uma forma de razão que, ao longo do tempo, assumiu um caráter puramente técnico e operacional, desvinculado dos interesses e necessidades humanas mais profundos, que paradoxalmente, assume a forma de um subjugo. A autopreservação é a preservação do meio. A razão subjetiva é irracional na medida em que tira do sujeito a consciência do todo. Essa análise busca revelar as diferentes dimensões do conceito de razão que Horkheimer propõe, mostrando como essas dimensões se transformaram historicamente até resultar no predomínio de uma racionalidade meramente instrumental.

Horkheimer afirma:

> *O todo social vive pelo desencadeamento dos instintos de propriedade de todos os indivíduos. Enquanto eles se preocupam com ganho, manutenção e aumento dos próprios bens, ele se mantém. Cada um procura cuidar de si mesmo, da melhor maneira possível. Já que, dessa forma, ele produz necessariamente o que os outros precisam, im-*

> *põem-se as necessidades da comunidade, por meio das atividades aparentemente autônomas e úteis ao próprio bem-estar.*[48]

Isso significa que o aparato psíquico do indivíduo é ajustado para coincidir com a busca da propriedade, perpetuando a vantagem individual como lei natural. Entretanto, na prática isso não acontece de um modo justo e consciente, e é essa a deficiência da forma burguesa da economia:

> *Entre a livre concorrência dos indivíduos como o meio, e a existência de toda a sociedade como aquilo que é mediado, não existe uma correlação racional. O processo se desenvolve, não sob o controle de uma vontade consciente, mas como um caso natural. A vida das pessoas resulta cega, acidental e péssima pela atividade caótica dos indivíduos, das indústrias e dos Estados. Esta irracionalidade se exprime no sofrimento da maioria dos homens. O indivíduo totalmente absorvido pela preocupação consigo mesmo e com o que é "seu" não só impulsiona a vida do todo sem consciência clara, mas causa, com o seu trabalho, tanto a felicidade como a miséria dos outros; nunca se poderá esclarecer totalmente até que ponto e para quais indivíduos seu trabalho significa uma coisa ou outra.*[49]

Neste sentido, a sociedade moderna, ao priorizar interesses particulares e conflitantes sobre o bem comum, acaba por alienar tanto a produção quanto os indivíduos, na medida em que ele não percebe que está sendo induzido a uma falsa realização, e, portanto, supostamente livre. Para Kant, os indivíduos são considerados moralmente autônomos quando suas ações são guiadas pela razão, em vez de desejos ou inclinações. A autonomia permite que o sujeito estabeleça suas próprias leis morais através da razão prática, o problema, segundo Horkheimer, é que essa autonomia, hipostasiada na razão, não existe, pois, a razão fora subsumida em uma sociedade mediada pelo consumo.

Apesar do homem moderno tomar consciência de si e do seu trabalho, essa consciência, ne entanto, é parcial. O sujeito não tem a noção da abrangência da influência de sua produção sobre a sociedade e nem o poder da sociedade sobre ele, "por isso, cada qual tem necessariamente uma consciência errônea de sua existência, que ele é capaz de com-

48 HORKHEIMER, M. Teoria Crítica I. Materialismo e Moral. 2006, p. 63.
49 Ibid.,

preender apenas como o conjunto de resoluções supostamente livres com categoria psicológicas"[50].

> *A sociedade é, portanto, caracterizada pela necessidade cega, mecânica, de desenvolvimento e também pela utilização de poderes humanos desenvolvidos de controle de natureza para interesses particulares e conflitantes e não para o interesse geral. A dinâmica do sistema econômico engendra uma sociedade que não mais promove o desenvolvimento humano, bem como sua produção. A produção, em outras palavras, como socialmente total, é alienada, fragmentada e cada vez mais enraizada nas malhas do mercado e da propriedade privada. Esta contradição, segundo Horkheimer, constitui a condição de possibilidade da teoria crítica, assim como o objeto de sua investigação.*[51]

A análise de Max Horkheimer no ensaio "Da discussão do Racionalismo na Filosofia Contemporânea" (1934) oferece uma crítica incisiva das tendências políticas, sociais e culturais da sociedade contemporânea, particularmente no contexto do avanço econômico e suas implicações para o pensamento e a autonomia individual. É neste sentido que «As necessidades da evolução econômica emprestam às correntes políticas, sociais e culturais uma violenta simplificação do pensamento»[52]

Ao afirmar que as necessidades do desenvolvimento econômico muitas vezes conduzem a uma "simplificação violenta do pensamento" nas correntes políticas, sociais e culturais, Horkheimer acredita que isso ocorre porque as sociedades buscam eficiência e conformidade para manter a ordem econômica e política, frequentemente à custa da complexidade e da profundidade do pensamento crítico.

O pensamento complexo é reduzido a slogans e ideias simplistas que podem ser facilmente manipuladas para sustentar interesses econômicos e políticos. Isso resulta na criação de narrativas que não refletem a realidade social de forma precisa, mas servem para perpetuar o status quo.

A simplificação do pensamento leva à conformidade intelectual, onde os indivíduos não são incentivados a questionar ou desafiar as normas so-

50 Ibid., p. 64.

51 SEIXAS TOURINHO, Leila Silvia Latuf. A alienação do indivíduo em Max Horkheimer. Theoria - Revista Eletrônica de Filosofia, Faculdade Católica de Pouso Alegre. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.theoria.com.br/edicao10/a_alienacao_do_individuo_em_max_horkheimer.pdf]. Acesso em 25/07/2024, p.87.

52 HORKHEIMER, Max. Teoria Crítica I: Textos e Ensaios. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 93.

ciais estabelecidas. Isso sufoca a criatividade e a capacidade de inovação que são essenciais para o progresso social genuíno.

Horkheimer vai mais fundo, ao criticar a substituição da autonomia individual por uma exaltação superficial da comunidade. Essa exaltação não promove uma verdadeira solidariedade, mas sim uma conformidade que nega a individualidade e a capacidade crítica dos indivíduos: “A negação do indivíduo em favor da comunidade apenas concebida, substitui, em amplas camadas burguesas, a falsa consciência de sua pretensa autonomia individual por reflexões sociais principiantes”[53]

Entre as camadas burguesas, a pretensa autonomia individual é substituída por uma aceitação passiva das normas sociais, criando uma falsa consciência de liberdade e independência que, na realidade, não existe

Horkheimer argumenta que o retrocesso social é causado por uma repulsa geral ao pensamento crítico. Essa rejeição resulta em uma correção forçada da ideia de progresso que, segundo ele, já se converteu em seu contrário, o sufocamento do pensamento crítico impede o avanço moral e intelectual. Em vez de promover o avanço intelectual e moral, a sociedade regrediu ao sufocar o pensamento crítico e a capacidade dos indivíduos de desafiar as normas estabelecidas. Deste modo, o foco na eficiência econômica e na conformidade social leva a uma erosão da autenticidade moral, onde valores éticos são sacrificados em nome do progresso material.

Capítulo 1 - A relação entre razão e dominação

A década de 1940 foi marcada pela Segunda Guerra Mundial e pela consolidação do capitalismo de Estado e do fascismo em várias partes do mundo. Essas mudanças trouxeram à tona novas formas de organização social e de dominação política.

Horkheimer e Adorno previram que a sociedade evoluiria para um “mundo administrado totalitariamente”, onde tudo seria regulado, desde a administração do Estado até o consumo individual. Isso levou a uma forma de alienação onde o indivíduo era reduzido a desempenhar papéis sociais pré-definidos, perdendo sua autonomia e liberdade.

> *A extensão da dominação é realizada através das técnicas organizacionais enraizadas e desenvolvidas nas instituições, como a fábrica, a escola, o estado, a indústria da cultura. (Horkheimer 2006, p. 145)*

53 Ibid. p. 94.

O indivíduo horkheimeriano é compreendido dentro dos papéis sociais que exerce, sendo mediado e conformado pelas estruturas sociais. A alienação surge quando o indivíduo não consegue ver além desses papéis, permanecendo preso a uma lógica que perpetua sua própria subjugação.

Horkheimer sugere que a reflexão crítica sobre esse processo de alienação é essencial para promover a mudança social. A crítica deve ser direcionada à mesma lógica que sustenta as estruturas de dominação, buscando transformá-las em práticas emancipadoras.

Horkheimer argumenta que a razão, que deveria servir como um instrumento de emancipação e esclarecimento, foi progressivamente reduzida a uma ferramenta de autoconservação e dominação. Nesse processo, a razão se tornou desvinculada de seus objetivos éticos e humanísticos originais, passando a operar como uma força instrumental a serviço do poder e do controle. Essa transformação é vista como um declínio da razão, daí o título “O fim da razão”.

A razão reduzida a um instrumento “tem os olhos fixos na vantagem, a frieza e a sobriedade como virtudes”; suas características “são a adaptação ótima dos meios aos fins, o pensamento como função poupadora de trabalho” (Horkheimer, 1997: 323). Ele destaca que a estreita relação entre razão e eficiência sempre existiu, com as causas dessa inter-relação repousando na própria estrutura básica da sociedade. O ser humano satisfaz suas necessidades naturais por meio de instâncias sociais, tornando a utilidade uma categoria social.

> *O vínculo tão estreito entre razão e eficiência tal como se revela aqui, na verdade sempre existiu. As causas da inter-relação repousam dentro da própria estrutura básica da sociedade. O ser humano pode satisfazer suas necessidades naturais somente por meio de instâncias sociais. A utilidade é uma categoria social e a razão segue-a em todas as fases da sociedade de classes; por meio da razão, o indivíduo se afirma nessa sociedade ou se adapta a ela, de forma a seguir seu caminho. Ela induz o indivíduo a subordinar-se à sociedade sempre que ele não seja forte o suficiente para transformá-la em seu próprio interesse.*[54]

A economia política do capitalismo transforma todas as relações sociais em relações de troca, onde a utilidade e a eficiência se tornam princípios dominantes. A racionalidade, nesse contexto, é instrumentalizada para maximizar o valor de troca e a produtividade.

54 Idem, 368.

Marx sustenta que as necessidades humanas são mediadas por formas sociais específicas, que, no capitalismo, se traduzem em necessidades de mercado. Assim, a razão segue a lógica do capital, levando os indivíduos a se adaptarem à sociedade de classes, onde a utilidade e a eficiência são valorizadas.

> *O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e espiritual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, o seu ser social que determina a sua consciência." (MARX, 2013, p. 33)*

Em "Conhecimento e Interesse"(1982), Jürgen Habermas afirma também que o conhecimento humano está condicionado por interesses sociais. Ele distingue entre três tipos de interesse: técnico, prático e emancipatório. A razão instrumental, que se alinha com o interesse técnico, está focada na eficiência e no controle sobre o mundo natural e social. "A razão instrumental, que se orienta pelo sucesso, reduz-se a uma racionalidade técnica, enquanto a razão comunicativa, que se orienta pelo entendimento, se constitui na interação social mediada pela linguagem." (HABERMAS, 1987, p. 94)

Habermas argumenta que na sociedade de classes, a razão instrumental predomina, condicionando os indivíduos a adaptarem-se às exigências sociais de eficiência e utilidade. Essa racionalidade técnica subordina os interesses humanos mais amplos a objetivos práticos e imediatos, ecoando a análise de Horkheimer sobre a subordinação do indivíduo à sociedade.

> *A espécie humana assegura a sua sobrevivência por meio de uma atividade de trabalho socialmente organizada, na qual a transmissão e a renovação de conhecimentos dependem de um sistema de interesses técnicos. (HABERMAS, 1982, p. 113)*

Semelhantemente, para Foucault (1996), a racionalidade é um produto das relações de poder e conhecimento que permeiam todas as instituições sociais. A adaptação do indivíduo à sociedade, conforme discutido por Horkheimer, pode ser vista como um resultado das práticas disciplinares que moldam a subjetividade e orientam a razão para a eficiência e a utilidade socialmente definidas. Ele afirma que

> *Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por fun-*

> *ção conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 1996, p. 9)*

As estruturas sociais e políticas moldam e limitam o discurso e a racionalidade. Foucault acredita que as práticas discursivas são reguladas por regimes de poder que definem o que é considerado conhecimento válido e eficiente. Esse controle sobre o discurso reflete e reforça a estrutura básica da sociedade. Em "Vigiar e Punir", ele discute como as práticas de poder e controle se manifestam nas instituições modernas através de formas de racionalidade disciplinar. Foucault demonstra que a racionalidade técnica e administrativa contribui para formas sutis de dominação e controle social.

> *O poder disciplinar exerce-se fazendo economia dos meios, reduzindo os custos, e é essa eficácia que o define. O poder é a capacidade de mobilizar os meios mais econômicos e eficazes para atingir o objetivo desejado. (FOUCAULT, 1987, p. 200)*

Assim, a razão segue a utilidade em todas as fases da sociedade de classes, induzindo o indivíduo a se subordinar à sociedade quando não é forte o suficiente para transformá-la em seu próprio interesse. Ou seja, Horkheimer, manifesta o aspecto astuto da razão, "um instrumento pragmático orientado para a conveniência, frio e sóbrio. A crença na inteligência baseia-se em motivos muito mais convincentes do que proposições metafísicas".[55]

> *Com a redução da razão a sua dimensão instrumental, há o predomínio na sociedade de uma concepção de utilidade que se transforma em critério para a eficiência das ações, respondendo a uma expectativa maior ou menor em relação à necessidade dos indivíduos se adaptarem socialmente. Assim, eles se subordinam à sociedade na medida em que seu comportamento se orienta por uma racionalidade meramente instrumental, sem referência a um bem comum. (PETRY. 2013, p. 33)*

Isso leva a uma expectativa de que os indivíduos se adaptem socialmente, subordinando-se à sociedade à medida que a vida seja movida pelo desejo de se dar bem individualmente, sem consideração pelo todo.

No entanto, segundo a história razão feita por Horkheimer, na sociedade grega, havia a ideia de uma totalidade na qual o bem do indivíduo estava

55 Idem

em harmonia com o bem da comunidade.

Mesmo na Idade Média e nas ideias políticas que estavam nascendo nesse período, essa harmonia tinha a ver com a obediência dos cidadãos às leis da cidade, tornando o bem individual menos importante que o do todo. “Quem quiser viver entre os homens deve obedecer às suas leis - isto é a que se resume a moralidade secular da civilização ocidental”[56].

Existe uma lógica intrínseca à razão civilizacional que exige de cada cidadão a renúncia aos seus impulsos[57] para que seus interesses mais naturais sejam satisfeitos. Ainda que o que se espera como resultado dessa submissão seja a recompensa de todos, no caso, o progresso da civilização, a situação material da vida da maioria dos indivíduos mostra que a “recompensa” realizada não foi totalmente justa. Isso porque, a lógica da distribuição de bens no modelo da sociedade, não consegue satisfazer um ideal de totalidade em que o interesse individual e o universal encontram uma harmonia. A razão, assim, não consegue satisfazer um ideal de totalidade em que o interesse individual e o universal estejam em harmonia, justamente porque a divisão da sociedade em classes opera com a diversidade dos interesses, relegando a concordância, portanto, a uma teoria[58]

56 Idem, p. 369.

57 A ideia de repressão dos instintos para que o cidadão possa viver em sociedade, discutida por Horkheimer, tem fundamento na psicanálise de Freud, especialmente em sua obra “O mal-estar na civilização”. Freud argumenta que a civilização exige uma certa repressão dos instintos e desejos individuais para garantir a convivência harmoniosa em sociedade. Esse processo de repressão é necessário para a formação de laços sociais e para o estabelecimento de normas e leis que regulam o comportamento humano. No entanto, Freud também aponta que essa repressão dos instintos pode gerar um sentimento de insatisfação ou mal-estar, pois os desejos reprimidos continuam a existir no inconsciente e podem manifestar-se de formas indiretas ou distorcidas. Essa tensão entre os desejos individuais e as exigências da civilização é um tema central em sua teoria sobre a psicologia humana e a formação da cultura. Existe aí, também, uma relação com o argumento de Nietzsche em “Genealogia da Moral” acerca da repressão dos instintos. Nietzsche explora a origem dos valores morais e critica a forma como a moralidade tradicional suprime os instintos e desejos naturais do ser humano. Ele argumenta que a moralidade ascética, que valoriza a abnegação e o controle dos instintos, é uma forma de autoengano que enfraquece a vitalidade e a criatividade do indivíduo. Ele sugere que essa repressão dos instintos é uma consequência do ressentimento dos fracos contra os fortes e uma tentativa de impor limites à expressão da vontade de poder.

58 As teorias contratualistas explicam a formação da sociedade civil por meio da renúncia a uma parcela da liberdade individual em troca da segurança da vida em comunidade. Segundo essas teorias, a razão exige dos indivíduos o ajustamento às regulações sociais como condição para a formação da civilização. As teorias contratualistas de Hobbes, Locke e Rousseau compartilham a ideia central de que a razão exige dos indivíduos a renúncia a certas liberdades em favor da segurança e da ordem social. Cada teórico oferece uma perspectiva única sobre o equilíbrio entre liberdade individual e regulação social, contribuindo para uma compreensão mais profunda da formação da sociedade civil. Horkheimer, ao discutir a instrumentalização da razão e sua relação com a estrutura social, ressoa com essas ideias ao destacar como a conformidade às regras sociais é vista como uma condição para o progresso da civilização.

A noção freudiana de que a formação do ego implica uma mutilação do indivíduo em sociedade é adotada por Horkheimer em sua crítica à formação do ego. Embora influenciado por Freud, Horkheimer busca delinear o conceito de ego, que ele descreve como "o princípio do eu que se esforça para vencer na luta particular e contra seus impulsos" (HORKHEIMER, 2002, p. 110). Para ele, o ego é um princípio na luta pela autopreservação que entra em conflito com os outros, reconhecendo que há outros seres além de si mesmo no mundo. Assim, o ego se refere à individualização do sujeito na formação do eu individual em oposição ao eu social.

No entanto, para que o ego se forme como uma expressão cultural do homem, negando a natureza interna, é necessário que ele domine tanto a natureza interna quanto a externa. Isso significa que o ego que domina a natureza é o mesmo que, em seu próprio processo de formação, luta contra seus próprios impulsos, representando uma dupla dominação.

Thomas Hobbes, em sua obra "Leviatã", argumenta que no estado de natureza, os seres humanos viviam em uma condição de guerra de todos contra todos ("bellum omnium contra omnes"). Para escapar dessa condição, os indivíduos concordam em renunciar a uma parte de sua liberdade natural e submeter-se a uma autoridade soberana que garantirá a paz e a segurança.

> *A única maneira de erigir tal poder comum, que possa ser capaz de defender a todos os homens da invasão dos estrangeiros e das injúrias uns dos outros, e garantir-lhes a segurança suficiente para que, por seu próprio trabalho, eles possam alimentar-se e viver em satisfação, consiste em conferir todo o seu poder e força a um homem, ou a uma assembleia de homens, que possa reduzir todas as suas vontades, por pluralidade de vozes, a uma vontade só. (HOBBES, 2014, p. 119)*

John Locke, em "Segundo Tratado sobre o Governo Civil", apresenta uma visão mais otimista do estado de natureza, mas ainda assim defende que a formação da sociedade civil exige a renúncia a certas liberdades em troca da proteção dos direitos naturais à vida, à liberdade e à propriedade. Para Locke, o contrato social cria um governo limitado, cuja função principal é proteger esses direitos.

> *O grande e principal fim, portanto, da união dos homens em comunidades e da sua colocação sob um governo, é a preservação da sua propriedade. Para se atingirem esses fins, deve haver, necessariamente, uma renúncia total da*

> *liberdade natural, de agir como melhor lhes pareça, a favor das leis promulgadas pela sociedade. (LOCKE, 1998, p. 47)*

Jean-Jacques Rousseau, em "O Contrato Social", argumenta que a sociedade civil se forma quando os indivíduos renunciam à sua liberdade natural e aceitam a liberdade civil garantida pelas leis da comunidade. Rousseau enfatiza que o contrato social deve resultar em uma vontade geral que representa os interesses coletivos.

> *Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual cada um, unindo-se a todos, não obedeça, todavia, senão a si mesmo, e permaneça tão livre quanto antes. (ROUSSEAU, 2004, p. 34)*

Horkheimer ilustra essa problemática no contexto das sociedades industrializadas ao afirmar:

> *A promessa de felicidade, implícita na renúncia aos impulsos imediatos, tem se mostrado ilusória na prática, pois o progresso da civilização não trouxe uma melhoria proporcional na situação material da maioria dos indivíduos. (HORKHEIMER, 2015, p. 121)*

Ainda segundo Horkheimer,

> *[...] as dificuldades de uma filosofia racionalista se originam no fato de que a universalidade da razão não pode ser senão o acordo entre os interesses de todos os indivíduos, enquanto na realidade a sociedade foi dividida em grupos com interesses conflitantes. Devido a essa contradição, o apelo à universalidade da razão assume o caráter do espúrio e ilusório". (HORKHEIMER. 1941, p. 372.)*

O princípio da autoconservação exige uma autorregulação para se viver em sociedade, como meio da sua própria sobrevivência. Assim, a preservação da vida, que era o princípio fundamental da razão coordenadora entre meios e fins, é substituída por uma autopreservação do indivíduo. Neste sentido, a razão é reduzida ao caráter utilitarista, como meio para satisfação dos interesses individuais de cada pessoa, uma vez que aquela dimensão de totalidade já não existe.

> *Em "O fim da razão", Horkheimer concebe o sacrifício nos termos de uma relação com a propriedade privada: submeter-se ao Estado torna-se racional quando é ele quem garante o patrimônio do indivíduo, mesmo após sua morte.*

> *Ao reconhecer, então, as leis que preservam a propriedade, o indivíduo age a favor de si mesmo, ainda que tenha que se submeter e entregar sua vida ao Estado. O sacrifício, assim, é justificado racionalmente, mesmo quando implica a autoafirmação total do indivíduo perante a coletividade. O mecanismo sacrificial é o mesmo que permite aos homens a convivência social, já que a condição para ela é a renúncia dos impulsos. (PETRY. 2013, p.36)*

Entretanto, diz Horkheimer, a entrega pessoal não garantiu o sucesso da coletividade, mas a manutenção do individualismo por meio do direito da propriedade privada. Por isso que a concepção de Horkheimer sobre o sacrifício e a renúncia aos impulsos individuais em troca da segurança e preservação da propriedade encontra paralelo nas teorias contratualistas de Hobbes, Locke e Rousseau.

Os processos de desenvolvimento do sujeito no Ocidente, que levam à revolta da natureza diante de seu domínio, são analisados por Horkheimer no capítulo “Revolta da Natureza”, na próxima seção. Ele mostra como a construção do sujeito é marcada por uma mutilação e repressão inevitáveis, dado que a vida em sociedade se baseia nesse antagonismo, com o desenvolvimento do ego fundamentado na repressão dos impulsos.

Com a formalização da razão, que perdeu sua autonomia e se limitou a avaliar meios e fins com foco na autopreservação do indivíduo ou da coletividade, a própria noção de sujeito foi afetada. A razão formalizada, ao se concentrar apenas na eficiência e utilidade, contribui para uma formação egóica que reprime aspectos essenciais da natureza humana, exacerbando o conflito interno do sujeito.

Essa situação resulta em um sujeito que está em constante luta interna, tentando equilibrar suas necessidades naturais com as exigências da sociedade. Horkheimer sugere que esse conflito não é apenas psicológico, mas também filosófico e social, refletindo uma crise mais ampla da razão e da subjetividade na modernidade. O indivíduo é compelido a suprimir sua natureza para se adaptar às normas sociais, perpetuando um ciclo de repressão e dominação que se manifesta tanto internamente quanto nas estruturas sociais externas.

Para Horkheimer, o solapamento do indivíduo está vinculado ao declínio do capitalismo concorrencial burguês e à ascensão dos monopólios. Durante a era liberal do capitalismo concorrencial, havia uma necessidade socialmente imposta para que os agentes econômicos estabelecessem pactos entre si. Esses pactos atuavam como uma forma de restrição mútua, moderando os impulsos mais extremos da autopreservação.

No entanto, com a ascensão dos monopólios, conforme estudado no primeiro capítulo, essas restrições foram abolidas. A monopolização restabeleceu a dominação social em sua verdadeira natureza, permitindo que as formas mais brutais e inumanas de dominação, que antes operavam apenas nas margens da sociedade, se tornassem predominantes. Uma vez que a monopolização,

> *[...] aboliu de novo essas restrições e conduziu a dominação social de volta a sua verdadeira natureza, a qual havia continuado a operar apenas onde a forma humana de dominação tinha deixado brechas para a inumanidade, nos pequenos rackets e rings das grandes cidades". (Horkheimer, 1941: 374)*

Em essência, Horkheimer está dizendo que o capitalismo monopolista removeu as barreiras que o capitalismo concorrencial havia imposto sobre a autopreservação individual, resultando em uma sociedade onde a dominação social se tornou mais direta e desimpedida. As restrições que anteriormente mitigavam a brutalidade das interações econômicas foram desfeitas, levando a uma sociedade mais inumana e opressiva. Adorno escreve:

> *A história é, segundo a imagem da última fase econômica, a história dos monopólios. Segundo a imagem da usurpação manifesta, realizada hoje em comum acordo pelos líderes do capital e do trabalho, ela é a história das lutas de bandos, gangues e rackets.*[59]

Assim, o declínio do capitalismo concorrencial burguês e a ascensão dos monopólios resultaram em um ambiente onde a dominação social podia operar de maneira mais livre e brutal, contribuindo para o colapso da razão e o colapso do indivíduo, bem como, a perpetuação de formas de dominação mais severas e menos restritas, ou seja, os monopólios conduzem à sociedade ao fascismo, à forma de organização política digna dela.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. Tradução de Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

59 Reflexões sobre a teoria de classes (1942). (Adorno, 2003a: 381) https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/documento2021_03_19_17_02_26.pdf. Acessado em 05/07/2024

BOURDIEU, Pierre. O sentido prático. Tradução de Richard Nice. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

HABERMAS, Jürgen. Conhecimento e interesse. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HOBBES, Thomas. Leviatã. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. In: _____. Escritos escolhidos. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

JAY, Martin. A imaginação dialética: uma história da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisa Social, 1923-1950. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KINDLEBERGER, Charles P. The world in depression 1929-1939. Berkeley: University of California Press, 1973. p. 291.

LOCKE, John. Segundo tratado sobre o governo civil. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARCUSE, Herbert. Eros e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PETRY, Franciele Bete. O conceito de razão nos escritos de Max Horkheimer. Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade, n. 22, p. 31-48, 2013.

A/R/TOGRAFIA E DOCÊNCIA NO ENSINO TÉCNICO

Felipe Costa Souza (Universidade de Taubaté)
Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti (Universidade de Taubaté)

RESUMO: Este artigo investiga a aplicação da A/r/tografia - uma abordagem inovadora que integra arte, pesquisa e ensino - no contexto do curso de moda do Senac São Paulo. A A/r/tografia oferece uma perspectiva única, permitindo que docentes com identidades múltiplas explorem questões pessoais, sociais e culturais através de práticas artísticas, enquanto refletem sobre suas experiências e as conectam com a pesquisa e o ensino. A pesquisa surge da necessidade de reconhecer e valorizar o papel crucial do docente criativo, especialmente em áreas como moda, onde a sensibilidade, a intuição e a subjetividade são elementos intrínsecos ao processo de aprendizagem. O objetivo central do estudo é compreender como os docentes de moda do Senac São Paulo percebem a A/r/tografia e se identificam como arte-educadores. Os resultados preliminares revelam que, embora a maioria dos docentes não estivesse familiarizada com o termo “A/r/tografia”, após uma breve explicação, muitos reconheceram que suas práticas de ensino já incorporam elementos dessa abordagem. Isso sugere que a integração entre arte, pesquisa e ensino já ocorre de forma intuitiva em muitas salas de aula, mesmo sem o uso explícito do termo.

PALAVRAS-CHAVE: A/r/tografia; Ensino Técnico; Moda

O presente artigo trata de análise de dados parciais da investigação para a dissertação de mestrado “Fiar e Contar Histórias: processos A/r/tografia

no ensino técnico" que investiga a aplicação da A/r/tografia no ensino técnico dos cursos de moda do Senac São Paulo, especificamente no curso de estilismo e coordenação de moda. Atualmente, o curso está presente em 13 unidades, com 27 turmas e um total de 407 alunos, sendo conduzido por 55 docentes.

A A/r/tografia é uma abordagem que integra práticas artísticas e investigação acadêmica, permitindo que artistas, pesquisadores e educadores explorem questões pessoais, sociais e culturais através de práticas mais significativas, ao mesmo tempo em que refletem sobre essas experiências, relacionando-as com a pesquisa e o ensino de moda. Derivada dos estudos de Elliot Eisner na Universidade de Stanford nos anos 1970 e 1980 em Pesquisa Baseada em Arte e Pesquisa Educacional Baseada em Arte, esse acrônimo chega até nós através de Rita Irwin na Universidade de Britsh Columbia no Canadá nos anos 2000.

A justificativa para este estudo surge da observação de que documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não reconhecem adequadamente o papel crucial do docente criativo no processo de aprendizagem, especialmente em áreas como moda e artes, onde a sensibilidade, intuição, emoções e subjetividades são fundamentais.

A distinção entre ciências e artes é frequentemente vista como uma oposição natural, reforçando suas diferenças. A divisão básica costuma girar em torno do contraste entre objetividade, característica da ciência, e subjetividade, associada à arte. Isso se desdobra em outros dilemas, como o pensamento versus a emoção, e a precisão dos dados em oposição à interpretação sugestiva (Roldan, 2019).

O problema de pesquisa tem seu enfoque em como a A/r/tografia pode ser vivida na prática docente para promover abordagens pedagógicas mais criativas, colaborativas e expressivas. O objetivo é analisar como os docentes de moda do Senac São Paulo concebem a A/r/tografia em sua prática e como se identificam como arte-educadores. A metodologia inclui a coleta de dados por meio de um questionário composto por 16 questões fechadas, enviado por e-mail institucional e respondido voluntariamente por 32 docentes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) em 14 de maio de 2024, sob parecer nº 6.824.825 e CAAE: 78638024.7.0000.5501.

Dividida sob duas perspectivas, o estudo utilizou um viés demográfico, usado para obter um recorte mais nítido do corpo docente, e o A/r/tográfico para delimitar o alcance da prática e a identificação com a nomenclatura. Essas informações permitem analisar possíveis subgrupos e as

variáveis para garantir que a amostragem seja realmente representativa do grupo estudado.

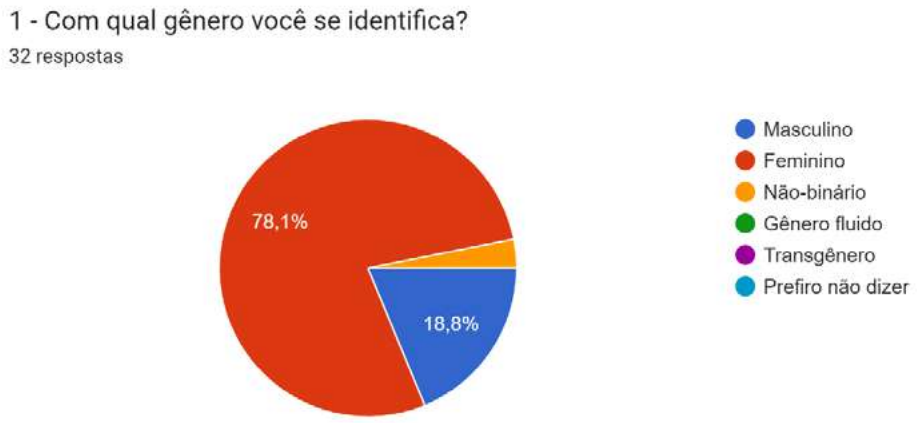


Figura 1: Gênero - Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico demonstra uma predominância do gênero feminino entre as docentes, representando (78,1%) do total de respondentes. Em contrapartida, o gênero masculino corresponde a (18,8%) dos docentes. A alta porcentagem de mulheres docentes no Senac São Paulo é um reflexo de tendências mais amplas observadas em diversas áreas profissionais, onde as mulheres ainda são maioria.

As demais identidades de gênero, como não-binário, gênero fluido, transgênero e aqueles que preferiram não responder, compõem uma parcela minoritária, embora pequena, é um indicativo da desejável crescente visibilidade e reconhecimento da diversidade de gênero na sociedade.

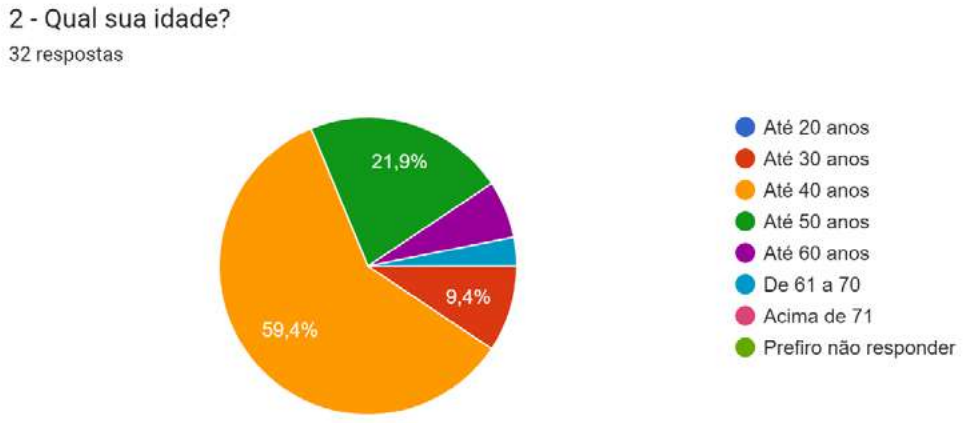


Figura 2: Idade - Fonte: Dados da pesquisa

A concentração de docentes na faixa etária até 40 anos, representando

59,4% do total. As demais faixas etárias apresentam uma distribuição mais dispersa, com destaque para a faixa até 50 anos (21,9%). Indicando um perfil profissional com experiência e conhecimento mais consolidados, o que é extremamente valioso para as trocas com os alunos. A presença de docentes na faixa etária até 30 anos, (9,4%) indicam uma renovação gradual do corpo docente, com a entrada de profissionais mais jovens e com novas perspectivas a equipe se beneficia com uma maior diversidade de abordagens pedagógicas e visão de mercado.

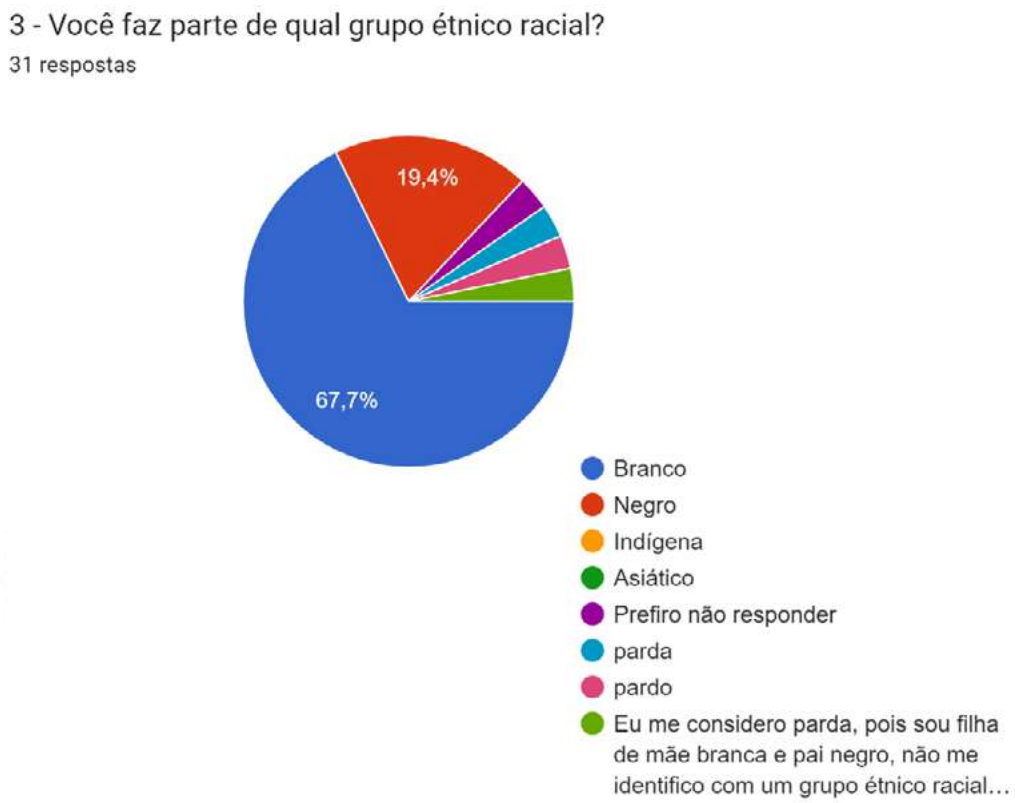
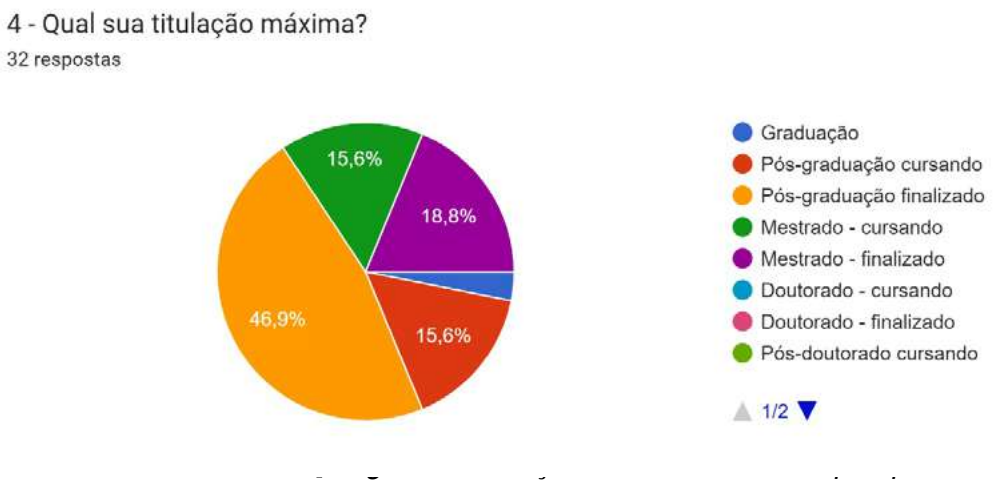


Figura 3: Grupo étnico - Fonte: Dados da pesquisa

A maior parte dos docentes se autodeclarou branca. Esse dado reflete a composição étnico-racial da população brasileira em geral, onde a população branca ainda é majoritária nestes espaços. No entanto, é importante considerar que a construção da identidade racial no Brasil é complexa e histórica, e a autodeclaração pode ser influenciada por diversos fatores sociais e culturais.

A segunda maior categoria é a de autodeclaração negra (19,4%). Essa presença indica um esforço da instituição para promover a diversidade étnico-racial no corpo docente, a categoria “parda” não fazia parte das opções e foi inserida pelos participantes. Essa redução em relação a análises anteriores pode estar relacionada a diversas razões, como mudanças

nas categorias de autodeclaração e maior consciência sobre a identidade racial.



O gráfico acima mostra que a maior parte dos docentes (46,9%) possui pós-graduação concluída como sua maior titulação. Isso indica um corpo docente onde há uma forte cultura de especialização nas diferentes áreas do conhecimento. A presença significativa de mestrandos (cursando ou concluído), demonstra um compromisso com a pesquisa científica e o aprofundamento dos conhecimentos nas respectivas áreas.

A alta proporção de docentes com pós-graduação completa indica que há uma forte cultura de especialização no Senac influenciada por políticas de incentivo como a Bolsa Estímulo que garante até 80% de bolsa, tanto para cursos internos quanto externos.



Figura 5: Licenciatura - Fonte: Dados da pesquisa

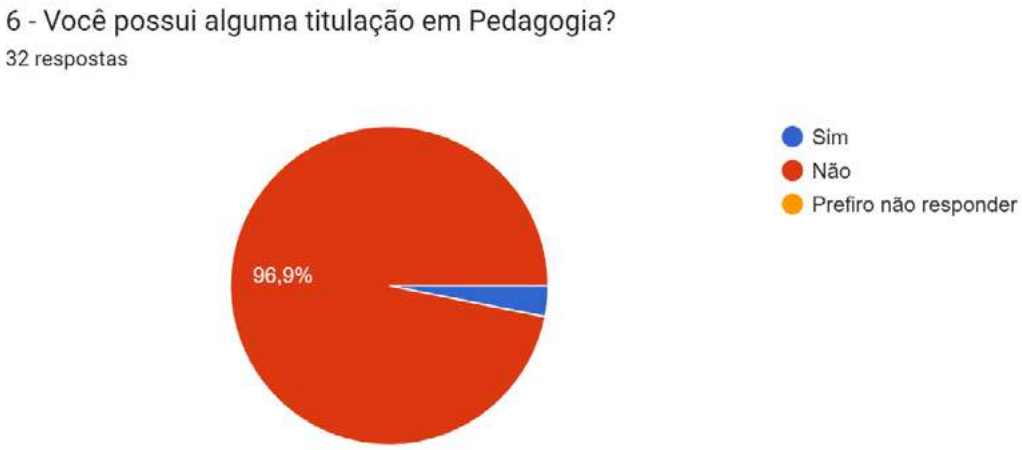


Figura 6: Pedagogia - Fonte: Dados da pesquisa

Ambos os gráficos acima derivam da percepção como mestrando da necessidade de especializações de docentes do ensino técnico em titulações ligadas a pedagogia ou licenciatura. O fato de (78,1%) dos docentes não possuírem licenciatura é um ponto relevante. Isso pode indicar que o ensino técnico valoriza mais a experiência prática e o conhecimento específico da área de moda do que a formação pedagógica formal.

Apenas (3,1%) dos docentes possuem formação em pedagogia e essa baixa porcentagem pode ser um reflexo da predominância de docentes sem licenciatura, mas também pode indicar uma lacuna na formação pedagógica dos docentes de moda que começa a ser sanada na instituição a partir da Resolução CNE/CP nº 3 de 2022 exigida pelo MEC.

Essa resolução trouxe mudanças nos critérios exigidos pelo MEC para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica. Conforme essa norma legal, a formação acadêmica requerida para atuar como Docente em cursos técnicos (Habilitações Profissionais Técnicas, Qualificações Profissionais Técnicas e Especializações Técnicas) precisa estar de acordo com uma das situações descritas a seguir:

+ Graduação com Licenciatura.

+ Graduação + Pós-Graduação Lato sensu (Especialização) de caráter pedagógico, voltada especificamente para a docência na Educação Profissional.

Representa um avanço significativo para a Educação Profissional e tecnológica brasileira, ao estabelecer novas diretrizes para a formação e atuação dos docentes. Essa medida contribui para a melhoria da qualidade do ensino, o alinhamento com o mercado de trabalho e a valorização da profissão docente.

Nesta segunda etapa da pesquisa, o enfoque recai sobre a A/r/tografia e

seus processos A/r/tográficos, com o intuito de investigar de que maneira os docentes fomentam sua criatividade para permanecerem engajados e inovadores dentro dos processos educacionais. O estudo busca compreender como os educadores mantêm uma vitalidade criativa enquanto se atualizam e se desenvolvem em consonância com as necessidades e os avanços dos estudantes.

Sobre o conhecimento dos docentes a respeito do termo, temos uma alta porcentagem negativa que indica uma falta significativa de familiaridade com o conceito de A/r/tografia entre os docentes. Isso pode sugerir que o termo e os processos associados a ele não são amplamente difundidos ou discutidos no ambiente educacional atual. A falta de conhecimento pode ser atribuída a uma ausência de formação específica sobre o tema ou à ausência de integração do conceito nos currículos e práticas pedagógicas.

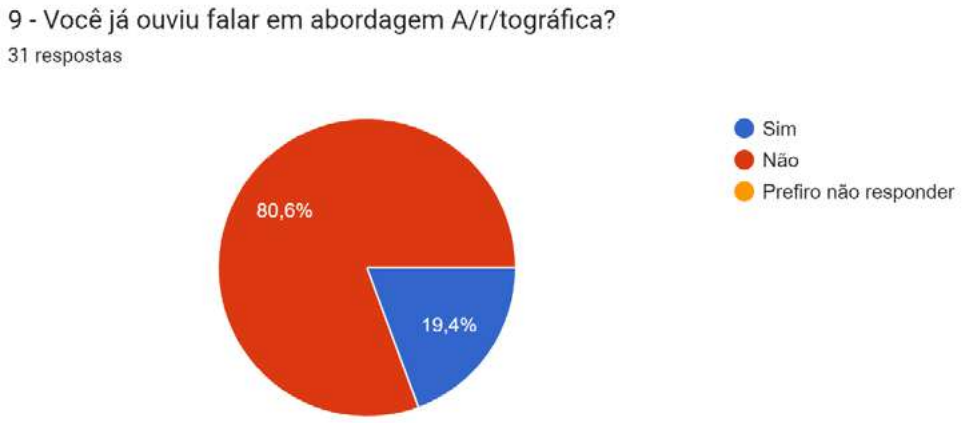


Figura 7: A/r/tografia - Fonte: Dados da pesquisa

Para os (19,4%) que já conhecem o termo, há uma oportunidade para liderar e influenciar a adoção de práticas A/r/tográficas, ao promover a atualização dos conhecimentos dos docentes e a implementação de práticas pedagógicas mais inovadoras, o Senac pode contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e para a formação de profissionais mais qualificados e conectados com a sua prática.

Após a explicação do termo, a grande maioria dos docentes (78,1%) reconhece que suas práticas se alinham com o conceito de a/r/tografia. Isso sugere que a definição e os princípios da A/r/tografia ressoam com a prática pedagógica desses docentes, e eles se identificam com a abordagem que integra arte, pesquisa e ensino. Esse alto nível de adesão indica que a maioria dos docentes pode já estar, de fato, engajada em práticas reflexivas e criativas, mesmo que não estivessem cientes do conceito específico antes.

Essa aceitação substancial do conceito entre os docentes pode ser uma

oportunidade para promover a A/r/tografia como uma abordagem pedagógica válida e inovadora. Oferecendo mais formação e recursos sobre a a/r/tografia pode ajudar a integrar essa prática de maneira mais ampla e eficaz.



Figura 8: A/r/tografo - Fonte: Dados da pesquisa

Nos próximos gráficos vemos refletido a necessidade desse docente de constante acesso às mais diversas formas de arte. Uma esmagadora maioria dos docentes (90,6%) se engaja em atividades criativas fora do ambiente escolar. Isso indica que a maioria dos educadores mantém uma prática criativa pessoal, que pode incluir hobbies como pintura, escrita, música, dança, artesanato, fotografia, entre outros. Essas atividades criativas podem atuar como uma fonte de inspiração e renovação pessoal, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades que podem ser transferidas para o ambiente de ensino.

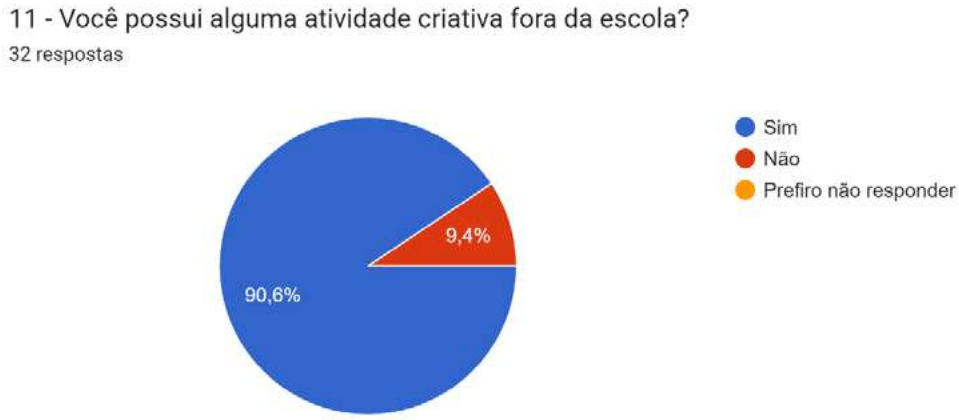


Figura 9: Atividades fora da escola - Fonte: Dados da pesquisa

Uma pequena proporção dos docentes (9,4%) não se envolve em atividades criativas fora da escola. Isso pode ser resultado de diversas razões, como falta de tempo, interesse, ou acesso a oportunidades para explorar atividades criativas.

A predominância de atividades criativas fora da escola entre os docentes indica um potencial considerável para a inovação educacional e a melhoria das práticas de ensino. Fomentar essas atividades pode levar a um ambiente educacional mais vibrante e estimulante, beneficiando tanto os educadores quanto os alunos. Além disso, entender as barreiras enfrentadas pelos docentes que não participam de atividades criativas pode abrir portas para suporte e desenvolvimento profissional mais direcionados.

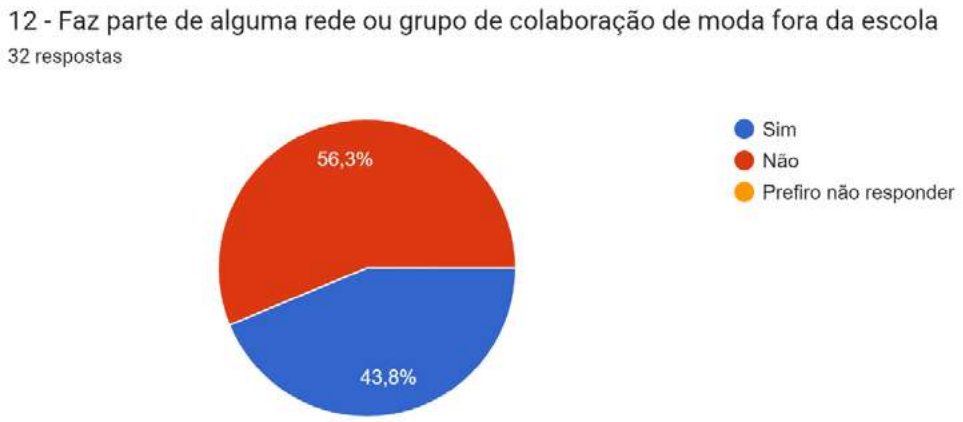


Figura 10: Grupos colaborativos - Fonte: Dados da pesquisa

Os dados revelam que há um interesse substancial entre os docentes em participar de atividades de moda colaborativa, o que representa uma oportunidade de integrar essas experiências criativas em práticas educacionais. Para aqueles que não estão envolvidos, identificar e remover barreiras para a participação pode ajudar a ampliar o escopo de experiências criativas disponíveis para todos os docentes.

Ao estimular a participação dos docentes em redes e grupos de colaboração de moda, o Senac São Paulo pode fortalecer sua comunidade acadêmica, promover o desenvolvimento profissional de seus docentes e fortalecer o seu posicionamento como uma instituição de referência na área da moda.

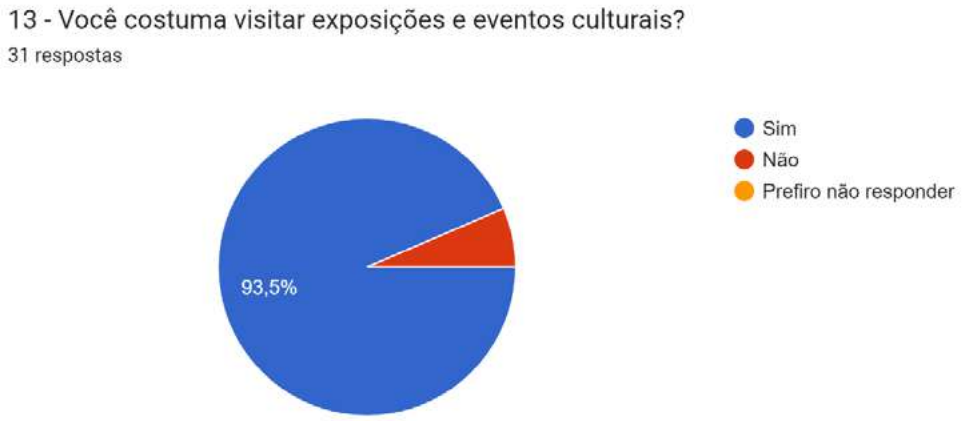


Figura 11: Exposições e eventos - Fontes: Dados da pesquisa

Uma esmagadora maioria dos docentes (93,5%) se envolve ativamente em exposições e eventos culturais. Essa alta taxa de participação nos sugere que os educadores valorizam e buscam experiências culturais como parte de seu desenvolvimento pessoal e profissional. A exposição a diversos tipos de arte e cultura enriquece suas perspectivas e fornece inspiração para suas práticas pedagógicas e através de visitas técnicas podem guiar seus alunos nos mesmos caminhos, desmistificando o acesso de alunos mais carentes dentro destes espaços.

Isso pode levar a aulas mais dinâmicas, onde a arte e a cultura são integradas de maneira significativa no processo de aprendizado. Esse envolvimento cultural pode contribuir para um clima escolar mais estimulante e culturalmente rico, promovendo a curiosidade intelectual e a apreciação das artes entre os alunos. Isso pode ajudar a criar uma comunidade escolar mais coesa e diversificada, onde a cultura e a arte são celebradas e incorporadas à vida escolar.

Ana Mae (2010), reforça que a arte desempenha um papel fundamental na educação, servindo como meio de expressão individual e cultural, além de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento pessoal. A autora destaca que, por meio da arte, os indivíduos podem aprimorar sua percepção e imaginação para compreender o mundo ao seu redor, desenvolver um pensamento crítico para analisar a realidade e, por fim, utilizar sua criatividade para transformá-la.

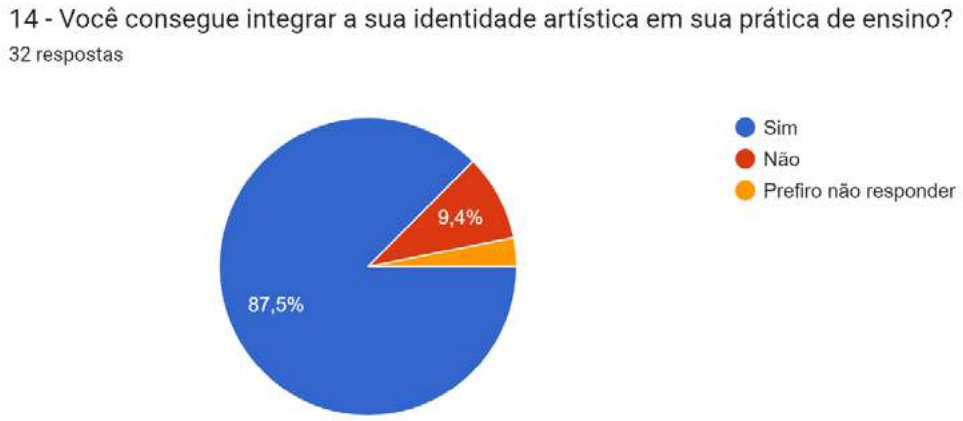


Figura 12: Identidade Artística - Fonte: Dados da pesquisa

A grande maioria dos docentes (87,5%) sente que consegue integrar sua identidade pessoal e profissional em suas práticas de ensino. Isso sugere que muitos educadores conseguem trazer suas experiências, valores e paixões para o ambiente escolar, criando uma conexão mais autêntica e significativa com seus alunos e com o conteúdo.

Conectando com a alta porcentagem de docentes que participa de atividades criativas fora da escola (90,6%) e a porcentagem que se consideram A/r/tografos (78,1% após explicação) indicam que muitos educadores já estão predispostos a integrar aspectos de sua identidade pessoal em suas práticas profissionais. Esses docentes provavelmente utilizam suas experiências criativas e culturais para enriquecer suas práticas educacionais, tornando-as mais inovadoras e autênticas.

No entanto, é importante reconhecer que ainda há espaço para aprimorar esse aspecto, buscando entender as dificuldades enfrentadas pelos docentes que não conseguem integrar sua identidade artística e oferecendo suporte e recursos para que todos possam se expressar livremente em suas práticas pedagógicas assim a escola se potencializa como um lugar onde todas as vozes e identidades são valorizadas.

A A/t/ografia reconhece e celebra as diferentes formas de expressão artística dos docentes, incentivando-os a trazerem suas singularidades para a sala de aula. Flexibilizando as práticas pedagógicas, oferece aos docentes autonomia para que eles possam adaptar suas práticas de ensino de acordo com suas identidades artísticas e com as necessidades dos alunos gerando assim um ensino mais significativo para ambos, docentes e estudantes.



Figura 13: Compartilhamento - Fontes: Dados da pesquisa

A expressiva maioria dos docentes (84,4%) se engaja ativamente no compartilhamento de suas fontes e referências com os alunos. Isso demonstra um compromisso com a transparência e a promoção de um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os alunos têm acesso aos materiais e informações que fundamentam o ensino.

Já a menor proporção de docentes (15,6%) não compartilha suas fontes e referências com os alunos. Isso pode ocorrer por vários motivos, como a preferência por manter o controle sobre o conteúdo, a falta de tempo para preparar materiais compartilháveis ou simplesmente não ver a necessidade de tal prática.

A disposição dos docentes para compartilhar recursos está alinhada com a integração da identidade docente em suas práticas educacionais, como vimos anteriormente, com 87,5% afirmando que conseguem integrar sua identidade nas práticas educacionais, como mostrou o gráfico da figura 14. Essa prática pode refletir um desejo dos educadores de promover um ambiente de aprendizado aberto e colaborativo, onde sua paixão e expertise são parte da experiência educacional dos alunos.

Ao finalizarmos essa amostragem prévia sobre o corpo docente do Senac, podemos inferir que ele apresenta um perfil bastante heterogêneo em termos de formação acadêmica, com uma predominância de pós-graduados e uma menor representatividade de docentes com licenciatura. Essa diversidade de qualificações pode ser tanto uma força, ao proporcionar diferentes perspectivas e abordagens pedagógicas, quanto um desafio, na medida em que novas exigências surgem estimulando um planejamento e formação mais cuidadosos para garantir a qualidade do ensino.

A experiência profissional dos docentes, especialmente na área de moda, parece ser valorizada pela instituição, o que fica claro quando analisamos as pós-graduações e o expoente de docentes mestrandos. No entanto, essa experiência precisa ser complementada por uma formação pedagógica sólida para garantir a qualidade do ensino sempre crescente do ensino, a Resolução CNE/CP nº 3 de 2022 vem para reforçar esse caminho que está sendo delimitado no Ensino Técnico.

Já a baixa adesão à abordagem A/r/tográfica indica que os docentes ainda não estão familiarizados com algumas metodologias pedagógicas mais recentes, afinal a A/r/tografia surgiu em meados dos anos 2000 e na janela de tempo da educação isso é bastante recente. Demonstrando assim a necessidade de investir em ações de divulgação e formação para que os docentes possam conhecer e implementar novas práticas em sala de aula

A partir deste pequeno mapeamento conseguimos identificar algumas das necessidades de formação dos docentes, considerando suas áreas de atuação, experiência e interesses. Isso gera a oportunidade para o oferecimento de programas internos de formação mais diversificados, que abrangem tanto a atualização em conhecimentos específicos quanto o desenvolvimento de habilidades pedagógicas.

A criação ou estímulo de núcleos de estudos e pesquisas pode proporcionar um espaço fértil para a troca de experiências e o desenvolvimento colaborativo de projetos inovadores. Simultaneamente, o reconhecimento e a valorização da experiência prática dos docentes permitirão integrar seus conhecimentos específicos com as demandas pedagógicas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A promoção e o incentivo da pesquisa sobre a prática docente e a implementação de novas metodologias garantirão a geração de conhecimento relevante para a tomada de decisões pedagógicas, fomentando uma cultura de aprimoramento contínuo. A divulgação dessas boas práticas e a criação de redes de colaboração entre os docentes dentro de suas respectivas unidades e de unidades diferentes estimula a troca de ideias e a disseminação de soluções inovadoras para todos.

Por fim, a adaptação das estruturas e dos processos institucionais será fundamental para facilitar a implementação dessas novas metodologias e práticas pedagógicas, garantindo que o ambiente educacional seja propício à inovação e ao desenvolvimento profissional dos docentes sem sobrecarga.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Etnografia da Prática Escolar. Campinas: Papirus, 2012.

BARBOSA, A. M (org). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo, Perspectiva, 2023.

BAUER, W. M. e GASKELL, G. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático. Petrópolis: Editora Vozes, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DELEUZE, G. and GUATTARI, F. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 1995.

DEWEY, JOHN. Arte como Experiência. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2010.

DIAS, B. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, B. e IRWIN, R. L. (Org). Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia. 2ª ed. Santa Maria: Editora ufsm, 2023, p. 21-28.

EFLAND, A. D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, A. M (org). Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais. São Paulo: Cortez, 2010, p. 318-345.

HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ F. La investigación basada em las artes. Propuestas para repensar la investigación em ecucación. Educatio Siglo XXI, 26, 85–118, 2008.

IRWIN, R. L. e SPRINGGAY, St.. A/r/tografia como forma de pesquisa Baseada na Prática. In: DIAS, Belidson e IRWIN, Rita L. (org). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Editoraufsm, 2023, p. 129-149.

KASTRUP, V; PASSOS, E; ESCÓSSIA, L. Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, Sulina, 2020.

MARTINS, M. C. F. D. (2022). Rita Irwin: a a/r/tografia e a potência de encontros educativos como práticas artísticas. Revista Trama Interdisciplinar, 13(2), 17 – 28.

CONSTITUIR-SE PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: QUESTÕES BIOGRÁFICAS E CULTURAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE DIREITO

Claudia Lipovetsky Vivas de Resende[60] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Marili Moreira da Silva Vieira[61] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: A presente pesquisa, qualitativa e exploratória, teve como objetivo refletir e analisar acerca de como professores de Direito percebem a construção da identidade profissional. Investigou-se o processo narrado por eles a partir da articulação entre os conceitos de cultura escolar/universitária e a relação que ocorre entre esta e o seu processo de formação profissional, apontando negociações entre as atribuições e pertenças trazidas por eles. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Benito, Barroso, Oliveira, Maurice Tardif, Marcelo Garcia, Nóvoa, Dubar, Vieira e Aguiar. Como metodologia, realizou-se entrevistas narrativas (semiestruturadas) para ouvirmos de forma livre, mas com profundidade, 4 docentes de Direito de universidades particulares da região central de São Paulo. A partir da análise das entrevistas-narrativas, foram categorizados os movimentos de constituição da identidade profissional desses docentes diante das demandas atuais e das demandas institucionais. A pesquisa

60 Advogada e mestre em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie
61 Pedagoga e Professora Doutora da Universidade Presbiteriana Mackenzie

demonstrou haver: a) constante negociação dos professores de Direito com as atribuições que percebem advindas de seus gestores, de seus estudantes e da sociedade em geral e como afirmam lidar com as pertenças como forma de constituição de sua identidade profissional docente; b) a influência de alguns fatores-chave na constituição dessa mesma identidade profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Profissional Docente; Cultura escolar/Universitária; Pesquisa Interdisciplinar.

Introdução

A pesquisa em questão cujo título é "Constituir-se Professor Universitário: questões biográficas e culturais na constituição da identidade profissional do professor de Direito" surgiu a partir de uma necessidade presente na realidade dos cursos de Direito no Brasil e vivenciada ainda nos bancos da faculdade de Direito, uma vez que havia disciplinas ministradas pelos professores de forma legalista e dogmática. Nessa experiência, houve o questionamento sobre os processos de formação docente e sobre as concepções sobre o que seria "ser" professor de Direito. A partir disso, tal pesquisa foi devidamente aprovada pelo comitê de Ética (Parecer nº 6.852.147) para ser realizada junto ao programa de Pós-graduação Stricto sensu em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Assim, os principais referenciais teóricos foram: Escolano Benito (2017), Barroso (2012), Oliveira (2022), Tardif (2002; 2014), Nóvoa (2022) e Claude Dubar (2005; 2006; 2009) à luz de Vieira (2009).

Ficou estabelecido como objetivo geral: refletir e analisar acerca da identidade profissional de professores de Direito e como objetivos específicos: a) compreender e articular os conceitos de cultura escolar/ cultura universitária e a relação que se dá entre a cultura escolar dos docentes e o seu processo de formação profissional; b) Refletir e analisar acerca da identidade profissional dos Professores de Direito apontando os movimentos de atribuições e pertenças indicadas nas falas dos professores.

As perguntas que guiaram a referida pesquisa foram: Como os professores de Direito constroem sua própria identidade profissional docente? Como eles aprendem a ser professores? Quais são os fatores influenciadores na construção de sua identidade profissional docente? E ao se tornar docente, a instituição em que se inicia a docência possui que tipo de participação na identidade profissional deste Professor? Tais questiona-

mentos nortearam a pesquisa sempre com o enfoque na percepção dos professores, uma vez que trabalhou com a narrativa deles.

Metodologia

Foi realizado um estudo exploratório de natureza qualitativa com a realização, inicialmente, de uma pesquisa bibliográfica (incluindo a revisão de literatura) com uma posterior análise de narrativas dos professores de Direito de diversas universidades da cidade de São Paulo. Para tanto, foi utilizada a análise de prosa conforme Sigalla (2022), Placco (2022) e André (1983).

Segundo Ludke e André (1986) citam Bogdan e Biklen (1982) a respeito do conceito de pesquisa qualitativa ao dizer (Bogdan e Biklen apud Ludke e André, 1986, p.13):

> *[...] O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados. A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (Bogdan e Biklen apud Ludke e André, 1986, p.13).*

Sobre a pesquisa exploratória, Gil (2002, p.41) afirma:

> *[...] as pesquisas exploratórias tendem a ser mais flexíveis em seu planejamento, pois pretendem observar e compreender os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado pelo pesquisador. Com este tipo de pesquisa é possível proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo), pois é realizável com levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes com o problema pesquisado e com análise de exemplos pertinentes ao assunto investigado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso (Gil, 2002, p.41).*

A abordagem qualitativa concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas enquanto atual na realidade transformando e sendo por ela transformados (André, 2013, p.97).

Segundo André (1983) o intuito da análise de prosa é apreender o caráter

multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando na compreensão do indivíduo em seu contexto.

Escolhemos como procedimento para estudo de campo e para a coleta de dados a entrevista semiestruturada no intuito de possibilitar maior aproximação da realidade com uma melhor contextualização.

Segundo Ludke e André (1986, p.34): "De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista". E continua:

> *A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (...) Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas (Ludke e André, 1986, p.34).*

A entrevista foi semiestruturada, de cunho narrativo e reflexivo, com um roteiro norteador estabelecido a partir do referencial teórico sem a interferência do entrevistador para que fosse possível uma narração espontânea. Participou do estudo um grupo de quatro professores do Ensino Superior do Curso de Direito de diversas Universidades da cidade de São Paulo atuantes na Graduação do Curso de Direito bem como na Pós-Graduação de cursos da área jurídica.

O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Faculdade de Direito da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), campus de Higienópolis (Parecer nº 6.852.147).

Revisão de Literatura

Em 2023, foram feitas quatro buscas na base de dados BDTD com as seguintes palavras-chave: identidade profissional docente; professor de direito; docência jurídica universitária e cultura universitária.

A primeira busca (palavra-chave: identidade profissional docente): Total de 71 pesquisas sendo somente 9 relacionadas aos professores de título de bacharelado. Dentre estas 9, apenas um trabalho seria em relação à

identidade profissional docente do Professor de Direito;

A segunda busca (palavra-chave: professor de direito): Total de 17 pesquisas relacionadas exatamente ao Professor de Direito sendo somente cinco trabalhos datados nos últimos cinco anos (2018-2023). Apenas dois desses trabalhos foram utilizados para a presente pesquisa em razão da pertinência do tema com a presente pesquisa. São eles: A experiência docente de professores do ensino superior jurídico graduados em Direito: investigação fenomenológica" de autoria de Darlene Lisboa Ferreira (2022); O aprendizado da docência em ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do Curso de Direito sobre constituir-se Professor" de autoria de Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta (2018).

A terceira busca (palavra-chave: docência jurídica universitária) resultou em 5 trabalhos sendo que somente 2 deles datam dos últimos cinco anos. São duas teses: "Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em direito que leciona nos cursos de direito" (2022) de autoria de Fabiana Pádua de Urzedo e a Tese "Clínicas Jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação" (2021) de autoria de Jhéssica Luara Alves de Lima.

A quarta busca resultou em 754 trabalhos sendo que somente um deles tratava da relação entre a docência e a cultura no âmbito das Universidades. Este trabalho é a dissertação: "Cultura universitária e docência: impactos da pandemia da Covid-19" de autoria de Gabriel de Oliveira (2021). Apesar de ter sido uma pesquisa que investiga a questão da pandemia também, foi o trabalho que trouxe o conceito de cultura universitária analisando toda a questão da cultura escolar. Eis a estreita relação com a presente pesquisa.

Apenas duas teses anteriores a 2018 foram consideradas para a presente pesquisa. São eles:

+ A tese "Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a questão identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade" (2009) de autoria da Professora Drª Marili Vieira e que trata de forma aprofundada sobre a questão da identidade profissional docente baseando-se na teoria de Claude Dubar. Esta tese faz a ponte com a presente pesquisa, uma vez que sua análise se baseia, também, em Claude Dubar no que tange à questão da identidade profissional.

+ A tese "O profissional docente do ensino de Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias de vida" (2016) de autoria de Josimeire Angélica

Stocco de Camargo Neves da Silva. Esta tese se utiliza também de narrativas dos professores tendo a perspectiva de Antônio Nóvoa para tratar da questão da formação docente.

Estrutura da pesquisa

A pesquisa foi estruturada em: Introdução; capítulo 1 com o título "A cultura escolar e sua relação com a formação de professores"; capítulo 2 com o título "A Formação e o desenvolvimento profissional de professores; capítulo 3 com o título "Saberes docentes e a teoria de Claude Dubar"; capítulo 4 com o título "Percurso Metodológico, coleta de dados e análise da coleta de dados" e Considerações Finais

O primeiro capítulo teve como um dos focos de estudo a cultura escolar adotando os posicionamentos de Barroso (2012), Escolano Benito (2017) e Oliveira (2021) para relacionar o conceito de cultura escolar/universitária com a proposição de investigar como a cultura de universidades impacta a identidade profissional docente na Faculdade de Direito. A partir dos conceitos a respeito de Cultura Escolar/ Universitária trazidos pelos autores, buscou-se argumentar sobre as possíveis relações entre a cultura universitária trazida pelo professor enquanto saber pessoal e enquanto processo interacional e a sua formação profissional docente.

O segundo capítulo tratou da formação de professores e do desenvolvimento profissional da docência. Esse capítulo retoma alguns aspectos da cultura escolar/universitária e sua interação no processo formativo do professor, uma vez que ela pode ser considerada na perspectiva de compor os movimentos identitários profissionais do professor. Em razão disso, o referido capítulo também aborda as teorias referentes à formação profissional docente no que tange ao conhecimento profissional docente, segundo Tardiff (2002, 2017) e Nóvoa (1991 e ss). O terceiro capítulo apoiado ainda em Tardif, teve como foco principal o conceito de identidade segundo o teórico Claude Dubar (2005, 2006; 2012). Argumentamos sobre os movimentos de constituição da identidade profissional como aspectos a serem trabalhados na formação continuada de professores ou naquilo que Marcelo Garcia chama de "Desenvolvimento profissional docente" no âmbito dos professores de Direito.

O quarto capítulo apresentou o percurso metodológico da pesquisa, a coleta de dados acerca da trajetória profissional dos docentes da área jurídica com a devida análise para tentar responder aos seguintes questionamentos: quais tipos de movimentos os professores relatam na sua trajetória para se constituírem como docentes? Ao se tornar professor uni-

versitário, como percebem a participação da instituição em que iniciam a docência na identidade profissional deste professor? Como, afinal, os professores de Direito relatam a aprendizagem da docência. Como eles percebem o processo de constituição de sua própria identidade profissional? Quais fatores influenciadores no caminho da construção de tal identidade podemos identificar em suas narrativas? Quais são os desafios que o professor de Direito relata enfrentar na construção de sua identidade profissional docente?

As considerações finais abordam o resultado extraído da pesquisa aliando a teoria estudada à coleta de dados de forma a responder os questionamentos iniciais.

Da coleta de dados e sua análise

Conforme já exposto, foram feitas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores de Direito de diferentes universidades da região central da cidade de São Paulo de mesma faixa etária (entre 36 a 46 anos) com tempos de docência de 9 a 17 anos que assim se voluntariaram. Eles foram chamados de professores A, B, C e D. Tais entrevistas foram realizadas após a aprovação do Comitê de Ética (Parecer nº 6.852.147). Logo em seguida, houve a obtenção do termo de livre consentimento de cada docente-participante. A partir disso, houve a coleta das entrevistas com os participantes.

A partir da análise das entrevistas-narrativas, foram categorizados os movimentos de constituição da identidade profissional desses docentes diante das demandas atuais e das demandas institucionais. A pesquisa demonstrou haver constante negociação dos professores de Direito com as atribuições que percebem advindas de seus gestores, de seus estudantes e da sociedade em geral e como afirmam lidar com as pertenças como forma de constituição de sua identidade profissional docente. Demonstrou, também, a influência de alguns fatores-chave na constituição dessa mesma identidade profissional. Dentre eles, destaca-se a influência da cultura escolar/universitária presente em suas trajetórias bem como presente no processo internacional do ambiente de trabalho dos professores e a influência dos valores e da missão do ambiente de trabalho dos professores nesse processo de constituição de identidade docente.

Considerações Finais

Conclui-se, que mesmo sem a possibilidade de generalização, a formação do professor universitário da área de Direito, se forma em serviço, tra-

zendo uma carga experiencial de seu processo formativo como aluno de seu ambiente cultural de atuação. A formação acadêmica e científica da docência não existe anteriormente à sua entrada em sala de aula, o que deveria recair como responsabilidade das instituições de Ensino Superior. Consideramos que isso traz para as instituições a relevância dos processos de formação continuada dentro da própria instituição, promovendo interações para que negociações possam ser efetivas e contribuírem para a formação desses professores e para o aperfeiçoamento institucional.

Os professores de Direito aprendem a ser professores a partir, principalmente, das relações de interação que estabelecem com seus colegas de profissão (ou seja, com outros professores), com seus alunos, com seus gestores além das práticas reflexivas que eles têm e das relações que eles estabelecem com o próprio ambiente de trabalho das Universidades para as quais trabalham internalizando seus valores e missão. A partir das demandas que eles sofrem tanto das Universidades quanto da sociedade, dentro do contexto das interações e da sociabilidade ao longo do tempo, os professores de Direito criam movimentos de negociação e adaptação ou não-adaptação tendo, pois, sua identidade profissional docente construída e reconstruída o tempo todo.

As Universidades para as quais os professores de Direito participantes desta pesquisa trabalham exercem um papel fundamental na construção da identidade profissional docente deles, tendo em vista que os docentes internalizam os valores e a missão de seus locais de trabalho como sendo parte integrante de seus saberes. As interações que ocorrem no âmbito de tais Universidades (de seus locais de trabalho) contribuem para o desenvolvimento delas enquanto pessoas e enquanto docentes retroalimentando todos os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). Pesquisa, formação e prática docente. In O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Revista Educação, Porto Alegre, v.33, n.3, p.174-181, set/dez, 2010.

AZANHA, J.M.P. Cultura Escolar Brasileira – um programa de pesquisas. Revista USP, Dez/Jan/Fev 1990-1991.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. Revista Unesp, 1995.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade. Tratado de Sociologia do Conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1973.

BENITO, Agustin Escolano. A Escola como Cultura: experiência, memória e arqueologia. Editora Alínea: Campinas, 2017.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1999

CHERVEL, André. La culture scolaire. Une approche historique. Paris, Belin,1998

BRASIL. DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Secretaria da Educação. Brasília, DF. MEC/SEF, LDBN nº 9394/96

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância In. A didática em questão. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARLINI. A. L. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de. (Orgs.). 180 anos do ensino jurídico no Brasil. Campinas/SP; Millenium Editora, 2007, p.321-341.

CHIAPETA, A. P. P. B. O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2018.

COCHRAM-SMITH, M. E LYTLE. Interlucuções com Marilyn Cochran-Smith sobre aprendizagem e pesquisa do professor em comunidades investigativas. Revista Brasileira de Educação, 21, Abril-Jun, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. Docência Universitária. Site Gestrado UFMG, 2002. Disponível em: https://gestrado.net.br Acesso em: 10/08/2024.

DUBAR, Claude. A crise das Identidades: a interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Autêntica Editora, 2006.

DUBAR, ClaudeA socialização: construção das identidades sociais e profissionais.Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional" Trabalho e Formação de Professores • Cad. Pesquisas. 42 • Ago 2012

ECO, Humberto. Como se faz uma tese. 15ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

FERREIRA, D. L. A experiência docente de professores do ensino superior jurídico graduados em direito: investigação fenomenológica. 2022. 115 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Humanas) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2022.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. Metodologia do Ensino Jurídico e avaliação em Direito. Porto Alegre: Fabris, 1997.

FILHO, L.M. F et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n. 1, p.139-159, jan/abr. 2004.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes. Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Formação continuada de Professores: contribuições da literatura baseada em evidências. São Paulo, 2017.

GARCIA, Marcelo. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal:Editora Porto, 1999.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo: Lamparina, 2019.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAÍA, Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: Revista Educação Superior em debate, v. 5, Brasília-DF, Inep, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Jhéssica Luara Alves de. Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação. 2021. 261 f., il. Tese (Doutorado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOPES, E. E. F. O uso dos dispositivos móveis e da internet como parte da cultura escolar de estudantes universitários. Tese (doutorado) –Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro,2018.

MACHADO, Antônio Ribeiro. Educação Jurídica e mudança social. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2009.

MANZAN, Fabiana Pádua de Urzedo. Docência Universitária: a formação continuada do bacharel em Direito que leciona nos cursos de Direito. 2022. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Revista de Ciências da Educação, n.8, p.7-22,Jan/abril de 2009.

MEDEIRO, Maria Salles Falci . A construção teórica dos conceitos de socialização e identidade. Revista de Ciências Sociais, v.33, n. 1,p.78-86,2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 2019

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas con-

tribuições de L.S. Shulman. Santa Maria. V.29. n.2, p.33-49, jul/dez 2004

NÓVOA, A. A modernização das universidades: Memórias contra o tempo. Revista Portuguesa de Educação, v.31, 10-25 p., junho/2018.

NÓVOA, A. Conhecimento Profissional Docente e formação de professores, Re

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose daEscola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886-1906). Porto: Asa, 1993.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza daspráticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v., n. 01, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1991.

. Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.

NUNES, G. A (Re)construção dos saberes históricos no ensino fundamental (séries finais): diálogos com professores iniciantes. 2019, 167f, Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Faculdade de Educação. Vitória da Conquista, Bahia, 2019.

OLIVEIRA, G.H. Cultura Universitária e Docência: impactos da pandemia Covid-19. 2021. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Faculdade de Educação. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

PACHECO. José A. Inovar para mudar a escola. Portugal: Porto Editora, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (orgs.). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido.; ANASTASIOU, Lea das Graças Docência no ensino superior. 5. ed. São Paulo:Cortez, 2014.

PLACCO, Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. de. (Orgs.). Aprendizagem do adulto professor.Loyola: São Paulo, 2006

RIBEIRO, Darcy. O povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Global Editora, 2023.

ROLDÃO, M.C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação de professores, Belo Horizonte, v.13, n. 28, p.79-90, set/dez. 2021.

ROSSI, F.; HUNGER, D. Identidade docente e formação continuada: um estudo àluz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 101, n. 258, p. 313- 336, maio/ago. 2020.

SANCHES, Raquel Cristina: SOARES, Fernanda Heloísa. Construção da Identidade Docente do Professor de Direito. São Paulo: Letras Jurídicas, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017

SILVA, J. A. S. C. N. O profissional docente do ensino do Direito: o processo de construção de identidade e saberes docentes nas trajetórias da vida. 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SIGALLA, L. A. A; PLACCO, V.M.N.S. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. Revista Intersaberes, v.17, n.40, p.100-113, 2022.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4 n.2 p.196-229, dez. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF,M.;RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, ano XXI, n.73, p.209-244, Dez/00.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VEIGA, I.P.A. Docência Universitária na Educação Superior. In: Docência na Educação Superior, Revista Educação Superior em debate, v. 5, Inep, Brasília-DF, 2006.

VIEIRA, Marili M. S; NETO, Benedito G. A. Universidade contemporânea: desafios curriculares. In: A Universidade contemporânea: desafios curriculares. São Paulo: Editora Mackenzie, 2015.

VILALVA, A.M; MARTINS, L.G; LORANDI, P.A. O ensino do Direito no Brasil: as vozes das pesquisas. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v.27, n.55, p.408-427/ maio-agosto, 2017.

ZEICHNER, K. M.; Diniz-Pereira, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é tão importante. Cadernos de Pesquisa v.44 n.151 p.190-202 jan./mar. 2014


PROCESSOS CRIATIVOS
E
EDUCAÇÃO ESTÉTICA

O AUTOR COMO DEMIURGO: A METANARRATIVA DE HOMEM ANIMAL E A SUBCRIAÇÃO TOLKENIANA

Christian David Soares Bitencourt[62] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Isabel Orestes Silveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Este artigo analisa a história em quadrinhos Homem Animal de Grant Morrison à luz do conceito de subcriação de J.R.R. Tolkien. Enquanto Tolkien propõe a criação de mundos secundários coerentes que permitem a imersão do leitor através da "crença secundária", Morrison subverte essas expectativas, expondo a artificialidade da narrativa e questionando o papel do autor como criador. A pesquisa examina como Morrison assume o papel de demiurgo, manipulando explicitamente a realidade da história e os personagens. A metanarrativa de Morrison transforma a relação entre autor, personagem e leitor, desafiando as convenções tradicionais da narrativa. O artigo também explora a presença de uma "eucatástrofe distorcida" em Homem Animal, onde o aparente final feliz é contaminado pela consciência da artificialidade e do controle autoral. Esta abordagem serve como crítica ao escapismo ingênuo e convida a uma reflexão sobre a natureza da ficção e da realidade. A pesquisa conclui que a obra de Morrison oferece uma perspectiva única sobre os conceitos de Tolkien, transformando-os em ferramentas para questionar as convenções narrativas e o papel do autor como criador onipotente.

PALAVRAS-CHAVE: Grant Morrison; J. R. R. Tolkien; subcriação

62 Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela mesma instituição. Pesquisador da relação entre religião e histórias em quadrinhos.

Introdução

Nos últimos anos, as histórias em quadrinhos deixaram de ser vistas apenas como entretenimento popular e passaram a ocupar um espaço significativo nos estudos acadêmicos, sendo reconhecidas como um meio capaz de explorar temas complexos reflexivos. Um dos exemplos dessa capacidade é a série Homem Animal, de Grant Morrison (2021). Com uma abordagem ousada e metanarrativa, Morrison não apenas reinventa o personagem-título, mas também subverte as convenções da própria narrativa, trazendo o leitor para o centro do processo criativo. Ao mesmo tempo, sua obra nos oferece uma oportunidade rara de comparar a criação de mundos ficcionais no gênero dos quadrinhos com a teoria da subcriação de J.R.R. Tolkien, destacando o potencial dos quadrinhos para desafiar e expandir as fronteiras da fantasia e da imaginação literária.

Morrison é um escritor de quadrinhos escocês, atuante na indústria de HQ desde o final da década de 1970. Em meados da década de 1980, passou a escrever para o mercado norte-americano, na gigante DC Comics, somando-se a outros artistas do Reino Unido naquilo que foi chamado de “invasão britânica” nos quadrinhos dos EUA. Até hoje, é reconhecido como um dos maiores escritores de HQ no gênero de super-aventuras.

J. R. R. Tolkien, renomado autor de O Senhor dos Anéis e O Hobbit, é tido por muitos como um dos maiores mestres da fantasia moderna. Além de seu trabalho literário, Tolkien também foi um acadêmico e teórico que dedicou parte de sua carreira ao estudo das narrativas fantásticas, especialmente em seu ensaio Sobre Estórias de Fadas (Tolkien, 2020). Nele, Tolkien desenvolve o conceito de subcriação, defendendo a fantasia como um meio legítimo de criação de mundos secundários, onde a “crença secundária” do leitor é essencial para a imersão.

Este trabalho propõe uma análise da história em quadrinhos Homem Animal de Grant Morrison à luz do conceito de subcriação de J.R.R. Tolkien. A pesquisa é uma análise comparativa entre o ensaio Sobre estórias de Fadas, de Tolkien, e a referida HQ Homem animal. O ponto de partida é a percepção de que a interseção entre a teoria de Tolkien e a abordagem metanarrativa de Morrison oferece uma oportunidade única para examinar a evolução dos conceitos de subcriação e mundo secundário na análise de histórias em quadrinhos.

A investigação lida basicamente com duas questões: a) Como a metanarrativa em “Homem Animal” desafia e expande o conceito de subcriação de Tolkien, especialmente a ideia de eucatástrofe? De que forma a obra de Morrison transforma a relação entre autor, personagem e leitor dentro

do contexto da criação de mundos secundários? Ao responder estas perguntas, pretende-se analisar como Morrison assume o papel de demiurgo em sua narrativa, comparar as visões de Morrison e Tolkien sobre a criação de mundos secundários, investigar a transformação da "crença secundária" em Homem Animal e examinar a presença do conceito de eucatástrofe na obra de Morrison.

1. O conceito de subcriação de Tolkien e suas implicações

O conceito de subcriação, como elaborado por J.R.R. Tolkien em seu ensaio Sobre Contos de Fadas, é fundamental para entender como o autor concebe a construção de mundos fantásticos que permitem ao leitor experimentar uma realidade "verdadeira" dentro do universo ficcional.

Tolkien argumenta que a fantasia, mais do que um gênero literário, é uma faculdade humana fundamental, um reflexo da própria capacidade criadora divina. Assim como Deus criou o mundo, o ser humano, feito à Sua imagem e semelhança, possui o poder da subcriação, ou seja, a capacidade de criar mundos secundários a partir do material do mundo primário, a realidade que conhecemos. "Criamos tal como fomos criados" , afirma Tolkien (2021, p. 65), e isto nos dá poder (e até mesmo direito) criativo de forma derivativa.

A fantasia é o que possibilita a subcriação. É o meio pelo qual a imaginação do leitor é capaz de adentrar o mundo do subcriador (criado, em contrapartida, a partir de sua própria imaginação). É o terreno em que se encontram estas duas imaginações: a do escritor, que cria o mundo secundário com consistência interna, e a do leitor, que suspende sua descrença para se engajar e acreditar nesse mundo enquanto está imerso nele.

Para que a fantasia seja eficaz, o escritor deve ser um "subcriador" competente, capaz de construir um mundo que, embora imaginário, obedeça a suas próprias leis e lógica interna. Quando o escritor realiza isso com sucesso, o leitor, usando sua própria imaginação, pode imergir nesse mundo, aceitando-o como verdadeiro dentro de seus parâmetros. Assim, a fantasia serve como uma ponte entre a imaginação do escritor e a do leitor, criando uma experiência compartilhada e única de um mundo que é, ao mesmo tempo, criação e descoberta.

A literatura, em especial o uso criativo dos adjetivos, desempenha um papel crucial na subcriação (Tolkien, 2021, p. 33). Quem consegue abstrair o adjetivo de um substantivo consegue também aplicá-lo a outro tipo de coisas, manipulando a realidade de forma encantada. Ao atribuir qualidades

novas e inesperadas aos objetos e seres do mundo secundário, o escritor desperta a imaginação do leitor, convidando-o a preencher as lacunas e a construir, em sua mente, a imagem desse novo mundo.

As palavras da literatura verdadeira são capazes de produzir o que Tolkien chama de encantamento, o "engenho élfico" (2021, p. 63). Ele continua, dizendo que este encantamento é o poder que conecta as imaginações do escritor e do leitor, produzindo "um Mundo Secundário no qual tanto planejador como espectador podem entrar, para a satisfação de seus sentidos enquanto estão ali dentro".

A imersão nesse mundo secundário, para Tolkien (2021, p. 101), depende da "crença secundária". Trata-se de um estado em que o leitor, voluntariamente, suspende a descrença e aceita a realidade ficcional proposta pelo autor, com todas as suas maravilhas e impossibilidades. Para que uma estória de fadas[63] seja genuína, ela deve levar o leitor à suspensão da descrença ou a adentrar o terreno da crença secundária. Ela deve ser construída de tal forma que aquele mundo seja visto como verdadeiro. Para tanto, segundo Tolkien (2021, p. 25), a narrativa "não pode tolerar nenhuma moldura ou maquinaria sugerindo que a estória toda na qual elas ocorrem é um fingimento ou uma ilusão".

Essa suspensão da descrença não implica em uma anulação do senso crítico, mas sim em uma disposição em acreditar na "verdade" interna da história, enquanto se está imerso nesse mundo. É através da crença secundária que o leitor pode experimentar, de forma genuína, as emoções, os dilemas e as descobertas proporcionadas pelo mundo secundário. "No momento em que a descrença surge", diz Tolkien (2021, p. 47), "o feitiço se quebra; a magia, ou melhor, a arte, falhou". A "verdade" da fantasia, portanto, não reside na correspondência literal com o mundo real, mas sim na coerência interna da narrativa e na capacidade de despertar a imaginação e as emoções do leitor.

Além da fruição estética, Tolkien identifica três funções na fantasia das estórias de fadas: a recuperação, o escape e a consolação.

Para Tolkien, a recuperação nas estórias de fadas é a capacidade de resgatar uma visão clara e renovada sobre as coisas, não tanto ao vê-las como realmente são, mas como fomos destinados a vê-las (Tolkien, 2021, p. 68). A fantasia, longe de ser uma negação do mundo real, é feita a partir dele e permite ao subcriador revelar a essência original dos elementos

63 Neste trabalho, optou-se por usar o termo "estória" para se referir ao tipo de narrativa ficcional abordada por Tolkien, seguindo a orientação do tradutor e pesquisador de Tolkien Reinaldo José Lopes (2006, p. 39).

que o compõem. O bom artífice, ao trabalhar com os materiais do mundo primário, faz isso com amor, conhecimento e intuição, revelando verdades profundas através de sua arte.

Já o escape, criticado por alguns como uma falha da literatura fantástica, é uma de suas funções mais importantes. Tolkien (2021, p. 72) compara o escape à tentativa de um prisioneiro de fugir de sua prisão e retornar ao seu verdadeiro lar, sugerindo que o mundo primário pode ser visto como uma prisão. Em sinergia com a função da recuperação, a estória de fadas permite ao leitor recuperar a visão do "mundo real", ocultado pela realidade cotidiana. Tolkien associa a fantasia à revelação desse "real", muitas vezes contrastando-o com a feiura e maldade do mundo primário. Além de escapar da feiúra e crueldade, o escape da fantasia oferece uma fuga dos grandes males da vida, especialmente da morte, o que Tolkien (2021, p. 78) chama de "Grande Escape".

Por fim, a função da consolação nas estórias de fadas está profundamente ligada à ideia de um final feliz. Ao proporcionar uma forma de escape do mundo primário, essas estórias permitem ao leitor recuperar uma perspectiva sobre o "mundo real" e encontrar a "Consolação do Final Feliz" (Tolkien, 2021, p. 79). Esse final feliz, que Tolkien chama de eucatástrofe, é uma virada inesperada e repentina que transforma a narrativa (Tolkien, 2021, p. 79). A eucatástrofe representa a antítese da tragédia e oferece uma satisfação emocional e espiritual ao leitor, trazendo esperança e alegria.

A eucatástrofe não nega a dor e o sofrimento, elementos essenciais para que a alegria da libertação possa surgir. A tragédia, ou discatástrofe, cria a base para que a eucatástrofe tenha um impacto significativo. O que a eucatástrofe nega, em última instância, é a "derrota final universal", associada por Tolkien à morte, em seu poema Mitopoeia (Tolkien, 2021, p. 109). Assim, ela representa um escape maior – o "escape da morte" – e, por meio dessa reviravolta inesperada, oferece uma visão de redenção e consolo.

Desta forma, a subcriação proposta por Tolkien, enquanto expressão criativa derivada do poder divino, não apenas estabelece uma conexão entre escritor e leitor, mas transforma a experiência narrativa em um veículo de revelação e redescoberta. O autor, como subcriador, utiliza a fantasia para edificar mundos secundários coerentes, nos quais o leitor pode experimentar uma verdade interna que transcende a realidade cotidiana. Esse processo sub-criativo cumpre suas funções ao proporcionar recuperação, escape e, principalmente, consolação, culminando na eucatástrofe. Esta eucatástrofe, como virada inesperada que oferece esperança em meio à

tragédia, não apenas nega a derrota final, mas reflete a promessa redentora presente na própria subcriação. Assim o escritor, enquanto subcriador, reconcilia dor e alegria, oferecendo ao leitor uma participação na experiência de redenção que ecoa a própria narrativa divina.

2. Morrison como demiurgo em Homem Animal: criação e manipulação da realidade

Homem Animal foi a HQ que apresentou Grant Morrison para o mercado norte-americano. A narrativa traz o super herói homônimo, cujo alter ego é Buddy Baker, um herói de segunda categoria da DC Comics, para o centro das atenções, com Morrison subvertendo os padrões convencionais das histórias em quadrinhos através do uso de elementos metanarrativos. Morrison transforma a trajetória de Buddy, um personagem cujos poderes consistem em replicar as habilidades de animais, e que leva uma vida tranquila em um ambiente suburbano com sua família, até ser confrontado pela brutalidade da exploração animal.

Após testemunhar o sofrimento infligido aos animais em laboratórios, Buddy adota o vegetarianismo e se envolve ativamente na defesa animal. No entanto, sua vida é destruída quando sua família é assassinada como represália por seu ativismo. Tomado pela dor, ele embarca em uma busca de vingança e reflexão profunda sobre o sentido de sua existência. Ao longo dessa jornada, Buddy faz uma descoberta chocante: ele é, na verdade, um personagem de quadrinhos que pode ver os seus leitores (Figura 1). A trama atinge seu ápice quando o próprio Grant Morrison se insere na história, cruzando a linha entre criador e criação. Buddy, em um momento de confronto direto com Morrison, questiona as escolhas narrativas que culminaram na trágica morte de sua família. Em um desfecho inesperado, sua história é reescrita, e sua família é restaurada, graças às soluções narrativas ousadas e metaficcionais do autor.

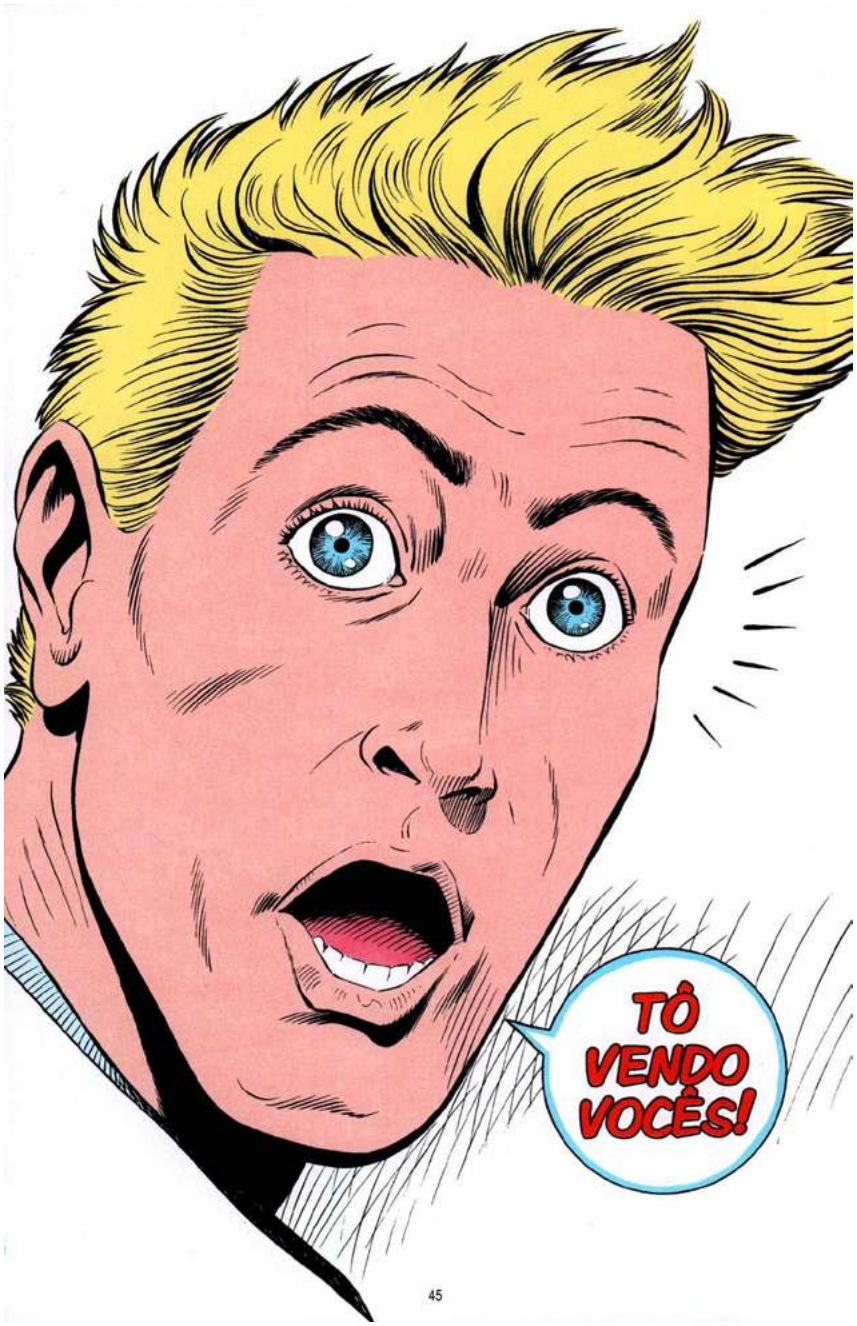


Figura 1. Buddy Baker olha para os leitores. Fonte: MORRISON, 2021, p. 513.

Pode-se dizer que Morrison assume um papel de demiurgo em Animal Man na medida em que ele se torna um personagem dentro da narrativa, manipulando explicitamente a realidade da história e os próprios personagens, como um deus criador que controla seu mundo ficcional. Essa quebra da quarta parede, explorando a metalinguagem e a metaficção, é central na obra, culminando no encontro do personagem Buddy Baker com o autor Morrison em seu "escritório" de criação (Figura 2).

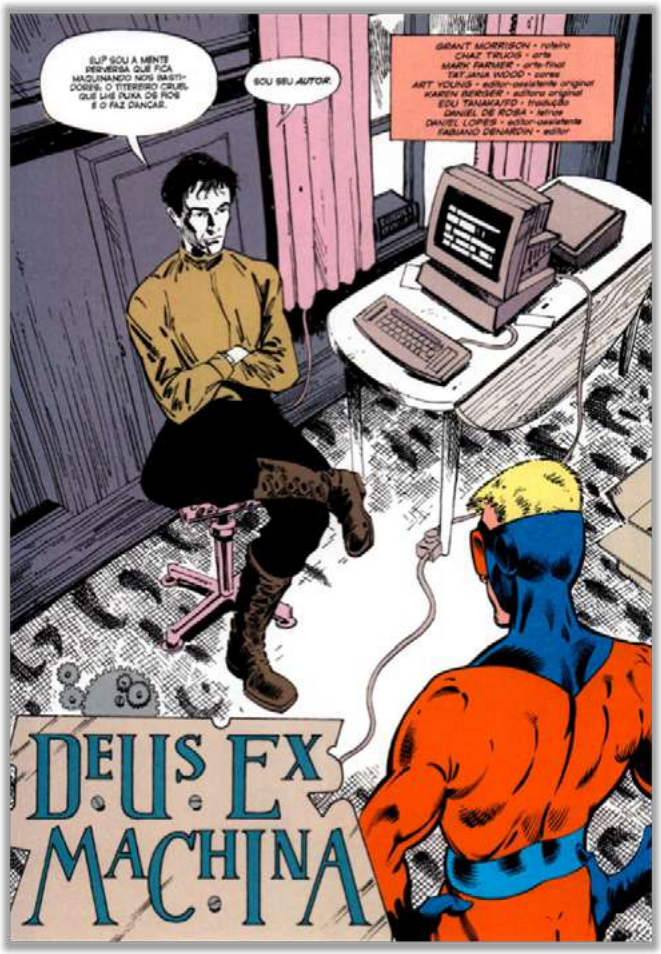


Figura 2. Homem Animal se encontra com Grant Morrison. Fonte: MORRISON, 2021, p. 688.

É possível perceber alguns exemplos da postura demiúrgica de Morrison em Animal Man em, pelo menos, quatro momentos da história: o "evangelho do Coiote" e a mão de Deus, a consciência do personagem Pirata Psíquico, a morte da Família Baker e o diálogo final entre Baker e Morrison.

O primeiro momento está presente na narrativa que é o ponto de virada na jornada de Morrison à frente de Homem Animal: o Evangelho do Coiote (Morrison, 2021, p. 117-140). Ao contar a história de um coiote chamado Crafty, que sai de um mundo de quadrinhos e vem para o mundo de Buddy Baker, Morrison cria camadas sobre camadas de realidade em sua obra. O episódio termina com a morte de Crafty. Conforme o desenho no quadrinho se afasta ainda mais, uma mão gigante recua, deixando uma gota de tinta vermelha na encruzilhada (Figura 3). Timothy Callahan (2012, local. 2007) usa a expressão "mão de Deus" para designar esta cena. Conforme vemos no decorrer da obra, esta "mão de Deus" é a mão do próprio Morrison, representado ali como o criador e manipulador daquelas realidades ficcionais que molda a realidade da história, intervindo diretamente no destino de Crafty e, por extensão, no de Buddy Baker.



Figura 3. A "mão de Deus" invade o quadrinho.
Fonte: MORRISON, 2021, p. 140.

O segundo momento é o instante em que o personagem Pirata Psíquico revela possuir consciência de sua existência ficcional, reconhecendo a si mesmo como parte de um universo de quadrinhos. Ele chega a dizer: "O que querem? Foi o Wolfman que passou meu nome pra vocês?" (Morrison, 2021, p. 279). Esta é uma menção a Marv Wolfman, escritor de Crise nas Infinitas Terras, história da DC Comics que eliminou vários personagens e universos alternativos. De acordo com Callahan (2012, local. 2340), "dentro do contexto do Universo DC, os personagens ficaram sem memória das realidades alternativas ou dos acontecimentos específicos da Crise. Ninguém mais sabe ao que o Pirata Psíquico está se referindo, exceto o leitor". O Pirata se dirige diretamente ao leitor, revelando a artificialidade da narrativa e a presença de um criador por trás dela. "O Pirata se lembra

da Crise", continua Callahan (2012, local. 2340), e ele "tem clara consciência do nível metatextual de sua própria existência, pois conhece Wolfman e o conceito de continuidade".

O terceiro momento é a dramática narrativa do assassinato da família Baker (Morrison, 2021, p. 525-526). A decisão de Morrison de matar a família Baker pode ser interpretada como uma demonstração brutal de seu poder sobre a história. Esse evento chocante serve como um catalisador para a jornada de Buddy em busca de respostas e, por fim, para seu confronto com o próprio Morrison.

E este encontro entre o personagem e o seu autor é o quarto momento. A última edição de Grant Morrison à frente do Homem Animal, denominada Deus Ex Machina, é um longo diálogo sobre o papel demiúrgico do autor e a compreensão da realidade. Morrison autor e Morrison personagem dizem claramente: "meu poder é mais de demiurgo" (Morrison, 2021, p. 689). Ele toma elementos do mundo primário (fazendo uso da linguagem tolkeniana), personagens existentes do universo DC e os molda numa história de drama e reviravolta. Neste sentido, ele também é um subcriador.

É importante, no entanto, ressaltar a distinção entre o conceito de demiurgo em Morrison e a ideia de subcriação proposta por Tolkien. Enquanto o demiurgo de Morrison exerce um controle explícito, direto e absoluto sobre a narrativa, o subcriador de Tolkien, embora inspirado pelo mundo real, cria um mundo secundário que opera com suas próprias leis e lógica interna, fazendo com que o leitor "se esqueça" do narrador.

No caso de Homem Animal, Morrison não apenas cria, mas também intervém, interfere e manipula ativamente a realidade da história, assumindo um papel mais próximo ao de um deus do que ao de um contador de histórias. Ele desconstroi a ilusão da realidade, eliminando a crença secundária e confrontando o leitor com a artificialidade da narrativa e o poder do autor.

A narrativa metalinguística de Morrison em Homem Animal, portanto, distingue-se da subcriação tolkieniana, aproximando-se de uma experiência demiúrgica. Através da manipulação explícita da realidade da história e da presença autoral dentro da narrativa, Morrison nos lembra do poder do criador e da natureza artificial, porém ainda assim impactante, da ficção.

3. A eucatástrofe particular de Homem Animal: Morrison à luz de Tolkien

Em Homem Animal, Grant Morrison subverte a noção de "crença secundária" proposta por Tolkien, transformando-a em uma ferramenta de des-

construção da narrativa tradicional. Enquanto Tolkien defendia a imersão do leitor em um mundo secundário crível e consistente, Morrison utiliza a metaficção para expor a artificialidade da narrativa, rompendo a quarta parede e confrontando o leitor com a presença do autor.

A crença secundária em Tolkien busca a suspensão da descrença, convidando o leitor a aceitar a realidade ficcional do mundo secundário. Morrison, em contraste, usa a metaficção para desestabilizar essa crença, levando o leitor a questionar a própria natureza da realidade e a ilusão da ficção. A suspensão da descrença, segundo Tolkien, depende da "consistência interna da realidade", da coerência do mundo secundário (Tolkien, 2020, p. 57). Morrison, em contrapartida, deliberadamente quebra essa consistência, introduzindo elementos como a "mão de Deus" e a aparição dele mesmo como personagem dentro da narrativa. Essas rupturas abruptas servem para expor a artificialidade da história e o controle do autor.

A obra de Grant Morrison, embora frequentemente dialoga com conceitos literários clássicos, raramente se conforma a eles de maneira tradicional. Desta forma, da mesma maneira que acontece com a "crença secundária", a "eucatástrofe", tal como definida por Tolkien como uma súbita reviravolta que conduz a um desfecho feliz, parece estar ausente da narrativa de Animal Man. No entanto, a manipulação da realidade e a presença autoral explícita, características marcantes da obra, permitem uma leitura do final à luz de uma espécie de "eucatástrofe distorcida"[64].

Enquanto a eucatástrofe tolkieniana se caracteriza pela afirmação da esperança e pela superação da derrota final, o desfecho de Animal Man apresenta uma subversão da narrativa tradicional de triunfo. A ressurreição da família de Buddy Baker, orquestrada pelo próprio Morrison dentro da diegese da história, não representa uma verdadeira vitória do herói, mas sim uma concessão do autor, um gesto que expõe a artificialidade da narrativa e a impotência do personagem frente ao poder criador.

Essa manipulação deliberada da realidade frustra a expectativa de um final feliz genuíno, elemento central da eucatástrofe tolkieniana. A "mão de Deus" que, em momentos anteriores da narrativa, intervém de forma abrupta e muitas vezes cruel, retorna no final para restaurar o status quo de forma artificial. Essa intervenção, embora aparentemente positiva, reforça a ideia de que o destino dos personagens é arbitrário e está sujeito aos caprichos do autor, invalidando qualquer noção de livre-arbítrio ou conquista autêntica.

64 Esta definição está alinhada à visão de Callahan sobre Morrison como um autor de contos de fadas distorcidos, ao tratar de outra obra sua, a *Patrulha do Destino* (Callahan, 2012, local. 4951).

A “eucatástrofe distorcida” em Homem Animal serve, portanto, como um mecanismo de desconstrução da narrativa tradicional e da própria figura do herói. A aparente felicidade do desfecho é contaminada pela consciência da artificialidade, pela presença constante da “mão de Deus” que manipula os eventos. O leitor, assim como Buddy Baker, se vê diante de uma realidade instável, onde a esperança e a alegria são constantemente assombradas pela sombra do autor, o verdadeiro detentor do poder.

É verdade que Tolkien fala da eucatástrofe como uma “repentina ‘virada’ alegre” (Tolkien, 2020, p. 79). Quando se coloca o foco no repentino, percebe-se a eucatástrofe como algo inesperado, que surge de repente e muda a sorte da narrativa. Não seria exagero, analisando criticamente, qualificar isso como uma espécie de Deus ex machina. Ao denominar sua última edição exatamente com este título, Morrison ecoa o conceito tolkeniano de eucatástrofe. No entanto, esta se distorce à medida que a alegria do personagem existe explicitamente ao arbítrio do escritor.

É possível interpretar essa “eucatástrofe distorcida” como uma crítica ao escapismo ingênuo frequentemente presente na ficção, especialmente no gênero super-heroico. Ao negar um final feliz independente da vontade do autor e expor a artificialidade da narrativa, Morrison nos convida a enfrentar a complexidade da vida real, onde soluções fáceis e vitórias absolutas são raras. A obra, nesse sentido, se aproxima da “recuperação” proposta por Tolkien, não no sentido de retomar uma realidade idealizada, mas sim de promover uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo e o nosso papel como leitores e consumidores de histórias.

Vale ressaltar que a leitura do final de Homem Animal como uma “eucatástrofe distorcida” se baseia na interpretação da obra à luz do conceito tolkieniano. A própria narrativa não utiliza esse termo, e a intenção de Morrison obviamente pode ser diversa daquela proposta por Tolkien. No entanto, a comparação entre os dois autores e suas visões sobre a função da narrativa e o papel do autor se mostra profícua para a análise do desfecho da obra e de seus significados.

Conclusão

Com base na análise apresentada, conclui-se que a obra Homem Animal de Grant Morrison oferece uma perspectiva única e desafiadora sobre os conceitos de subcriação e eucatástrofe propostos por J.R.R. Tolkien. Enquanto Tolkien buscava criar mundos secundários coerentes que permitissem a imersão do leitor através da “crença secundária”, Morrison subverte deliberadamente essas expectativas, expondo a artificialidade da narrati-

va e questionando o papel do autor como criador. A metanarrativa de Morrison transforma a relação entre autor, personagem e leitor, desafiando as convenções tradicionais da narrativa e explorando os limites entre ficção e realidade.

A pesquisa atingiu seu objetivo de analisar como Morrison assume o papel de demiurgo em sua narrativa, comparando as visões de Morrison e Tolkien sobre a criação de mundos secundários. Ficou evidente que, enquanto Tolkien buscava uma subcriação que permitisse a imersão do leitor, Morrison optou por uma abordagem mais disruptiva, usando a metalinguagem para expor os mecanismos da criação literária. A transformação da "crença secundária" em Homem Animal foi examinada, revelando como Morrison utiliza a quebra desta crença como ferramenta para gerar reflexão crítica sobre a natureza da ficção e da realidade.

O conceito de eucatástrofe, central na teoria de Tolkien, também foi analisado no contexto de Homem Animal. Observou-se que Morrison apresenta uma versão distorcida deste conceito, onde o final aparentemente feliz é contaminado pela consciência da artificialidade e do controle autoral. Esta "eucatástrofe distorcida" serve não como uma afirmação da esperança, mas como um meio de questionar as convenções narrativas e o papel do autor como criador onipotente.

Esta pesquisa abre caminho para futuras investigações sobre a evolução das narrativas metaficcionais em quadrinhos e seu impacto na teoria literária contemporânea. Possíveis desdobramentos incluem a análise de outras obras de Morrison ou de autores contemporâneos que também desafiam as convenções narrativas tradicionais, bem como um estudo mais aprofundado sobre como as teorias de Tolkien podem ser aplicadas ou subvertidas em mídias modernas como as histórias em quadrinhos. Além disso, abre-se a possibilidade de explorar como essas abordagens metanarrativas influenciam a percepção do público sobre a ficção e a realidade em uma era cada vez mais dominada por narrativas transmídia e realidades virtuais.

REFERÊNCIAS

CALLAHAN, Timothy. Grant Morrison: The early years. Edwardsville: Sequart Research & Literary Organization, 2012. E-book.

LOPES, Reinaldo José. A árvore das estórias: uma proposta de tradução para Tree and Leaf, de J. R. R. Tolkien. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORRISON, Grant. Homem-Animal: Omnibus. Arte: Chaz Truog, Doug Hazlewood, Tom Grummet et al. Tradução: Érico Assis. Barueri: Panini Brasil, 2021.

TOLKIEN, J. R. R. Mitopeia. In: TOLKIEN, J. R. R. Árvore e Folha. Trad. Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020, pp. 105-112.

TOLKIEN, J. R. R. Sobre estórias de fadas. In: TOLKIEN, J. R. R. Árvore e Folha. Trad. Reinaldo José Lopes. Rio de Janeiro: Harper Collins Brasil, 2020, pp. 15-104.

ARTE CONTEMPORÂNEA E FORMAÇÃO ESTÉTICA NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA REGIÃO SUL DO BRASIL

Carolina Votto Silva[65]
Profª Drª Mirian Celeste Martins[66]

Resumo: A presença da arte contemporânea nos cursos de pedagogia das universidades federais da região sul do Brasil consiste em material que visa-se analisar em minha pesquisa de pós-doutorado. Pretende-se explorar como a formação estética de professoras/es é de suma importância para as ações pedagógicas junto às complexas e plurais culturas da infância. A metodologia abordada ao longo da pesquisa é a/r/tográfica (Dias, Irwin, 2013) tendo como foco "a" de artistas, "r" de (researcher) pesquisadores e ("t" de teachers) professores. A Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA) IEBA (Rita Irwin, 2006); (Camnitzer, 2009, 2015), (DIAS, 2016), é uma lente que nos permite aprofundar a discussão e refinar o olhar para as complexidades que envolvem a formação docen-

65 Pós-doutoranda em Arte, Educação e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pedagogia e Artes Visuais pelo Centro Universitário ETEP; Especialista em Ensino de Arte (UNIBF) Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Núcleo Ensino, Neurodiversidade e Arte (NENA-UFSC). ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5126-2527. E-mail: cghaia@gmail.com.

66 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes (ECA)/Universidade de São Paulo (USP) e Licenciatura em Desenho e Plástica pela Faculdade Santa Marcelina. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. mirian.martins@mackenzie.br.

te. Compreende-se que a arte é criação e produção de conhecimento que orienta para uma educação sensível no mundo. No entanto, é preciso identificar no contingente formativo docente como as ações pedagógicas/artísticas são trabalhadas e o quanto a construção de um repertório cultural (MARTINS, 2010) é suscitada nos currículos dos cursos de pedagogia.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; arte contemporânea; cursos de pedagogia.

Introdução

A presença da arte no tocante a formação de professores é uma instigante via de reflexão que se propõe explorar ao longo deste artigo. Nesse contexto, pretende-se discutir questões referentes a minha pesquisa de pós-doutorado acerca da presença da arte nos cursos de pedagogia das universidades federais da região do sul do Brasil. As instituições de ensino federal que compõem essa região formada por três estados serão apresentadas no quadro 1 abaixo, destacando as universidades de cada região e quais possuem o curso de graduação em pedagogia.

REGIÃO SUL	UNIVERSIDADES FEDERAIS	CURSOS DE PEDAGOGIA
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	Sim
	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Sim
	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Sim
	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Sim
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Sim
	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Não, o curso fica em Chapecó.
	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Não

Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina	Sim
	Universidade Federal da Fronteira Sul	Sim
Paraná	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Não
	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Sim
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Não

Quadro 1 – Referência aos estados e universidades da Região Sul - Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2024.

Historicamente, os cursos de pedagogia possuem uma escassa carga horária obrigatória em seus currículos, no que tange às disciplinas voltadas para a educação estética. Nesse sentido, objetiva-se analisar: Qual o impacto das Artes e das Culturas na formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental? Como destaca Irwin (2015, p. 127) “Talvez todos os educadores desejem se tornar artistas-pesquisadores-professores quando começam a se questionar sobre como foram ensinados”.

Essas inquietações partem da necessidade de identificarmos como a construção de uma educação estética se desenvolve nos estudantes de pedagogia e qual a relevância dessa formação em suas atuações docentes. Já que ao situarmos a importância da construção, ampliação e identificação de um repertório artístico cultural na formação docente, podemos pensar que as proposições didáticas dos professores se relacionam diretamente com as formas que estes enxergam o mundo, suas relações e experiências estéticas se constituem no reflexo de suas bagagens culturais e subjetivas.

O Método A/r/tográfico e a Formação Docente

As indagações suscitadas por essa pesquisa em processo possuem como pano de fundo conceitual e metodológico a A/r/tografia (Dias e Irwin, 2013) e a Investigação Educacional Baseada em Arte - IEBA (Irwin, 2006); (Sullivan, 2010); (MacNiff, 2007), (Camnitzer, 2009, 2015), (DIAS, 2016). Esses diferentes teóricos nos permitem tensionar/trabalhar esse espaço da for-

mação pedagógica em direção ao desconhecido, a transdisciplinaridade e as questões que o contemporâneo nos apresenta. Nesse contexto, a experimentação e fruição artística nos possibilitam o exercício da alteridade, ao confrontarmos um currículo carente de experiências estéticas, pois corremos o risco de formarmos professores com imaginários empobrecidos e com pouca tolerância para aquilo que é diferente do que estão acostumados a vivenciar.

Sendo a "a/r/tografia uma forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a compreensão e a criação de conhecimentos. As questões relacionais estão em todos os aspectos" (Irwin, 2013, p. 321). Além de identificar o trabalho de artistas, pesquisadores, professores e integrar o saber-prática e criação ou teoria, pesquisa e ensino, aprendizado e arte/produção (...) são identidades conectadas e integradas. (Irwin, 2015, p. 126).

A IEBA permite aprofundar os campos do ensino de arte com arte, experimental, político e plural ao superar metodologias focadas no tecnicismo ou na "livre expressão". A A/r/tografia e a Investigação Educacional Baseada em Arte partem dos pressupostos de que é preciso indagar o desconhecido com o fito de identificar no processo formativo em aberto o encontro que reúne em um único sujeito o artista, o pesquisador e o professor. Analisar como a formação em arte se constitui na pedagogia, nos permite refletir como uma educação para as infâncias é elaborada, no que tange, segundo Albano (2021) o estímulo à imaginação e a alfabetização poética dos imaginários infantis.

Mirian Celeste Martins et al (1998, p. 21) salienta que este repertório é um: "arquivo dinâmico de experiências reais ou simbólicas de uma pessoa ou grupo social (…) tem recorrência no conceito de memória, de imaginação, e em última instância, no de conhecimento". Para exercitar esse prelúdio é preciso a construção de um encontro entre a estesia, como este lugar dos sentidos manifestados, nossa capacidade de sentir e a aisthesis que é a nossa potência de perceber sensações, simbolizar e significar as experiências sensíveis do mundo, penso que um dos lugares mais importantes para esse encontro é a sala de aula.

Luciana Ostetto e Greice Duarte de Brito Silva (2018), destacam que existem faltas e lacunas nesta concepção que impossibilitam que a formação docente, no viés artístico, se consolide. Podemos enfatizar que a própria legislação educacional brasileira prevê nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (DCN, 2010), que na formação das crianças, jovens e

adultos esteja presente os princípios éticos, políticos e estéticos. Ostetto e Silva, em "Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos" (2018, p. 264) destacam que:

> *Compreendemos que, para possibilitar a ampliação de experiências sensíveis, criativas, artísticas e lúdicas de meninos e de meninas, para contribuir com o enriquecimento de suas relações com o mundo – oportunizando a apropriação de diferentes manifestações culturais, potencializando formas de expressão por meio de múltiplas linguagens –, os professores também precisam ter experiências no campo do sensível. Para assegurar propostas pedagógicas sustentadas pelos princípios estéticos indicados na legislação, é necessário um professor que esteja formado igualmente por tais princípios. Do que temos presenciado, na oportunidade de diálogo com professores em cursos de formação inicial e continuada, a dimensão criadora, curiosa e descobridora dos adultos-professores está silenciada – não brincam, não cantam e não se encantam, têm medo de seguir pelos caminhos do desconhecido, entregando-se à imaginação, experimentando a invenção, a criação; estão habituados, com sentidos aprisionados (OSTETTO, 2004, 2006). Justamente, para acolher e acompanhar meninas e meninos que dançam, brincam, inventam moda, imaginam, fazem e desfazem no jogo metafórico que engendra a vida, professores precisam saber-se capazes de brincar, de imaginar, de inventar.*

A formação de professoras e professores para uma educação estética[67], no âmbito das infâncias, precisa ser pensada no campo do currículo dos cursos de pedagogia. Quando esses sujeitos chegam às experiências docentes, presentes nos estágios curriculares supervisionados da educação infantil e dos anos iniciais, muitos se deparam com as exigências de possuírem um repertório artístico-cultural para a criação de cenas pedagógicas. O que se percebe, é que uma grande parcela desses estudantes, não está apropriada de um conhecimento artístico pedagógico. Assim, acabam por criar repetições padronizadas e muitas vezes equivocadas de proposições em arte, reproduzem visões ultrapassadas, às vezes preconceituosas e superficiais acerca das experiências estéticas e artísticas.

Podemos identificar uma série de ações pedagógicas estereotipadas sob

67 É importante destacar que quando nos referimos a uma educação estética no campo da formação cultural docente, não invalidamos que todos os sujeitos possuem faculdades estéticas sensíveis, mas sim, que a construção de um repertório estético possibilita ampliar as suas sensibilidades perante o mundo.

o vulgo de “atividades artísticas” que recorrem as seguintes manifestações com as crianças: desenho livre, folha A4 branca, papel pardo estendido, a impressão de tinta das mãos dos bebês para configurar um produto a ser entregue aos familiares, a decoração das festas comemorativas, as músicas como horário de entretenimento, a dança como coreografia e as cenas dramáticas como um lúdico enviesado.

Esses exemplos permitem refletir que há uma discrepância entre a importância da formação de uma cultura corporal, sonora e visual presente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI, 1998) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes (PCN, 1998) e as proposições pedagógicas estéticas apresentadas às crianças. É importante destacar que não desejo cometer injustiças, não posso generalizar que práticas pedagógicas estereotipadas são desenvolvidas por todo o corpo docente, o que gostaria de enaltecer e problematizar é que essas ações muitas vezes ocorrem pela falta de oportunidades de aprofundar um repertório artístico-cultural do corpo docente, assim como, aprofundar metodologias de ensino em arte, principalmente na arte contemporânea.

Portanto, ao compreendermos que a formação estética na contemporaneidade atravessa o entendimento e a experimentação da arte como campo de conhecimento que pressupõe a mestiçagem, como cita Irwin (2013, p.127) “na elegância do fluxo entre intelecto, sentimento e prática”, é de suma importância, que estes pressupostos sejam incorporados nas formas de ver o mundo dos estudantes de pedagogia no período de sua formação docente.

É preciso experimentar, formar sensibilidades estéticas docentes que articulem uma alfabetização poética. É essencial que o sujeito sinta no seu corpo e nas suas experiências, a amplitude de olhares, sensações, escutas, danças que o retirem do lugar comum, dos estereótipos, dos padrões da indústria cultural. Sofisticar suas formas de estar no mundo, para que assim ele possa proporcionar isso nas salas de aula junto às diferentes e complexas culturas da infância. Diante disso, precisamos problematizar, contextualizar e ressignificar as dimensões lúdicas, estéticas e imaginativas na formação das professoras e professores de pedagogia.

Ações pedagógicas artísticas no âmbito da formação docente

Como propiciar essa formação de uma maneira que a experiência estética esteja de fato integrada à elaboração de um repertório artístico cultural para as professoras/es? Quais pedagogias artísticas poderiam

ser trabalhadas nas formações das crianças? Como ampliar o repertório artístico cultural das professoras e professores? Qual a compreensão de arte que atravessa as instituições de ensino? Quais são os materiais e proposições de arte trabalhadas com as crianças no cotidiano dos espaços de educação infantil e anos iniciais? Essas são questões fundamentais para pensarmos a importância da arte na formação das crianças. Podemos identificar que possuímos um desafio tanto de método quanto de conteúdo.

Em minha trajetória como Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina atuando nas disciplinas de estágio: EDUCAÇÃO E INFÂNCIA V:estágio supervisionado na educação infantil e EDUCAÇÃO E INFÂNCIA VI: exercício da docência nos anos iniciais do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação, tive a oportunidade de observar como as/os estudantes que estavam praticamente concluindo o curso, possuíam dificuldades em mobilizar um repertório artístico-cultural, assim como propor metodologias de ensino que envolvessem as linguagens artísticas.

Havia um número expressivo de estudantes em torno de 30, em sua maioria mulheres, que haviam frequentado raríssimas vezes em suas vidas: museus, teatros, cinemas, e outros espaços culturais. Outras, nunca haviam entrado em um museu de artes, em um teatro, não tinham frequentado espetáculos de dança, raramente iam ao cinema. E quando tinham contato com espaços culturais estes eram voltados para o consumo da cultura visual com referenciais estereotipados e padronizados, como a Disney, por exemplo. Algumas ainda relataram que o contato com a arte contemporânea ou o repertório artístico da humanidade se deu somente na Universidade, no espaço das disciplinas ou de proposições pedagógicas presentes nas disciplinas disponibilizadas pelo curso.

Diante desse diagnóstico, como percurso da disciplina EDUCAÇÃO E INFÂNCIA V – Estágio supervisionado na educação infantil, no ano de 2019, nos dois semestres que seguiam a disciplina, ou seja, duas turmas distintas. Experimentei uma formação em arte contemporânea com as estudantes junto com os colegas professores Prof. Dr. Alexandre Bello e Profª Drª Monica Marçal que também ministravam a disciplina. A cena pedagógica construída consistia de uma oficina ministrada por mim sobre arte contemporânea, educação e infância, na qual apresentava a proposição poética Parangolés do artista brasileiro Hélio Oiticica[68].

68 Hélio Oiticica (Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1937 – idem, 1980). Artista performático, pintor e escultor. Sua obra caracteriza-se por um forte experimentalismo e pela inventividade na busca constante por fundir arte e vida. Seus experimentos, que pressupõem uma ativa participação do



Figura 1 - Construção do Parangolé - Fonte: acervo da autora, 2019.

Essa proposta pedagógica consistia em sensibilizar as estudantes para os processos estéticos da arte contemporânea, onde apresentamos as proposições artísticas de Oiticica. Foi solicitado às estudantes que levassem retalhos de tecidos, lençois, gravetos, tintas, tesouras, cola quente, uma diversidade de materiais. Experimentamos a elaboração de Parangolés[69],-dançamos, escutamos música, construímos esculturas vivas em interação com o corpo dos colegas e posteriormente refletimos essa experiência no âmbito da vida e da docência com crianças. Insiro alguns registros fotográficos dessa experiência estética[70] junto as turmas de estágio supervisionado para a educação infantil durante o ano de 2019 no curso de Pedagogia da UFSC.

público, são, em grande parte, acompanhados de elaborações teóricas, com a presença de textos, comentários e poemas. Disponível em: < https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa48/helio-oiticica> Acessado em: 11 de março de 2021.

69 No fim da década de 1960 começa a colaborar com a Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. Envolve-se com essa comunidade, e, dessa experiência, nascem os Parangolés, a obra mais conhecida de Oiticica. São tendas, estandartes, bandeiras e capas de vestir que fundem elementos como cor, dança, poesia e música e pressupõem uma manifestação cultural coletiva. O próprio artista assim os define: “Chamarei então Parangolé, de agora em diante, a todos os princípios formulados aqui [...]. Parangolé é a antiarte por excelência; inclusive pretendo estender o sentido de ‘apropriação’ às coisas do mundo com que deparo nas ruas, terrenos baldios, campos, o mundo ambiente enfim [...]”1. Em 1967, as questões levantadas com o Parangolé desembocam nas Manifestações Ambientais, com destaque para as obras Tropicália (1967), Apocalipopótese (1968) e Éden (1969). A Tropicália, apresentada na exposição Nova Objetividade Brasileira, no MAM/RJ, é considerada o apogeu de seu programa ambiental – é uma espécie de labirinto sem teto que remete à arquitetura das favelas e em seu interior apresenta um aparelho de TV sempre ligado. Depois que o compositor Caetano Veloso (1942) passa a usar o termo tropicália como título de uma de suas canções, ocorrem diversos desdobramentos na música popular brasileira e na cultura que ficam conhecidos como tropicalismo.(Idem).

70 Insiro essas imagens com a autorização de todos os estudantes que participaram das oficinas.





Figura 2 e 3 – Processo de elaboração Parangolé - Fonte: acervo da autora, 2019.

Essa experiência reverberou no estágio das estudantes. Uma das duplas de estagiárias desenvolveu com o grupo G4 no Núcleo de Educação Infantil Municipal da cidade de Florianópolis, Parangolés com as crianças, partindo da relação entre arte e ciência. Elaboraram a criação de pigmentos de tintas com as crianças, construíram suportes de experimentação em que as crianças vivenciaram a relação com as cores em diferentes materialidades e no próprio corpo até se desdobrarem nos Parangolés que as próprias crianças inventaram, dançaram, trazendo toda a potência lúdica da experimentação das materialidades contemporâneas e da arte.



Figura 4 – Crianças brincando com Parangolés - Fonte: Acervo da autora, 2019.

Para desenvolver e testar as hipóteses levantadas, é necessário identificar e construir os pressupostos centrais de uma formação estética que contemple a experimentação, fruição e reflexão no itinerário formativo dos estudantes do curso de pedagogia das universidades federais da região sul. A escolha de ampliar esse mote de pesquisa para as universidades que compõem o sul do Brasil, nos permite refletir como a formação estética dos professores reflete na educação básica dessa região. Compreender os pressupostos teórico-pedagógicos presentes na relação entre educação, arte e infâncias levando esses futuros professores ao exercício da docência lúdica, inventiva e experimental. Características presentes na arte contemporânea e seus manuseios de materiais, tão diversos e surpreendentes.

Em decorrência, a arte não somente será a invenção e a edificação de artefatos, mas também assentirá uma paisagem complexa no qual, como explana o professor-artista Luís Camnitzer (1995, p. 109):

> *O sentido do artístico não está dado em alguns objetos, em algumas obras ou em algumas ações, mas se dá em uma complexa rede de significações tecidas a partir de tramas e lógicas diversas, como os sistemas simbólicos, as relações econômicas, as relações sociais e as experiências pessoais e sociais, entre outras.*

Pensar a relação entre arte e infâncias como pressupostos para uma educação ético-estética é adentrar o caminho de uma formação para as crianças que preza a construção de sujeitos humanizados e imaginativos. Consideramos que todos somos seres humanos biopsicossociais constituídos de culturas plurais, vivências singulares em um mundo que se transforma constantemente. Como sustenta Stuart Hall (2010, p. 265): “Dentro de nós coexistem identidades contraditórias que puxam para distintas direções, de modo que nossas identificações continuamente estão sujeitas a mudanças”. Não podemos perder de vista a nossa compreensão do que desejamos enquanto processo educativo, para as gerações e o projeto de civilização que proteja as crianças e seus direitos.

Historicamente, o campo das artes na escola atravessa distintas concepções de ensino, maculadas socialmente pela compreensão e repertório artístico presente na sociedade brasileira. Quando nos referimos à arte e a produção da cultura, nós consideramos essencial ter clareza de que existe uma enorme desigualdade social e cultural em nosso país e que o acesso aos bens culturais muitas vezes é negligenciado, pertencendo a uma parcela ínfima da população. Mesmo que em nossos documentos

legais esteja presente a importância da arte, da cultura, dos princípios éticos, políticos e estéticos como menciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN, 2010), estes ainda não são direitos garantidos.

Por mais lamentável que seja, a garantia desses direitos para com as crianças ainda não é uma realidade presente em muitas infâncias. Dessa forma, quando nos referimos a relação entre arte, formação de professores e infâncias como indicativo para uma educação ético-estética, necessitamos adentrar o campo das concepções de arte que norteiam as nossas escolas e as produções trabalhadas com nossas crianças.

Compreendemos que a arte possibilita a construção de um ser poético nas palavras de Ana Angélica Albano (2021). No entanto, é de suma importância que esse sujeito seja alfabetizado artisticamente, constitua a formação de um repertório artístico-cultural que lhe permita simbolizar os acontecimentos de sua vida. Imaginar e inventar circunstâncias que transgridem visões mesquinhas e preconceituosas de grupos estabelecidos.

> *Porque o fazer artístico não se restringe a pintar um quadro, compor uma música, encenar uma peça de teatro e assim por diante. O fazer artístico é também se deter numa pintura/desenho/colagem; é ouvir ou dançar uma música; é assistir uma encenação teatral e assim por diante. Toda essa relação de fruição é também fazer arte. É também exercício de criação, de produção de conhecimento. (ALBANO,2021 p. 24)*

Albano (2021, p. 24) destaca a importância de reconhecermos que é preciso um processo de alfabetização estética que permita que as crianças e os professores ao terem contato com as experiências sensíveis advindas das artes, possam se relacionar e interpretar as diferentes linguagens do universo artístico: “Quando possibilitamos o acesso a uma multiplicidade de formas de registro, por meio de diferentes instrumentos – desde o lápis, o pincel, a câmera fotográfica, até o computador e o vídeo – , ampliamos sua capacidade de interlocução com o mundo”. Albano ainda esclarece que o processo de alfabetização estética não se relaciona especificamente com o que conhecemos como o verbal, mas sim, que as infâncias devem ser estimuladas a materializar suas emoções com as cores, gestos e sons, isso amplia as suas capacidades de leitura do mundo.

> *Alfabetização nas linguagens artísticas não tem, consequentemente, nenhuma relação com atividades decorativas, nem com entretenimento, mas com a ampliação da*

> *capacidade de expressão pessoal e de leitura do mundo. É atividade da maior seriedade, mesmo que aconteça, e deva acontecer, dentro de um contexto lúdico. (ALBANO, 2021, p. 26)*

Dessa forma, alçar as dimensões estéticas da vida como proposições éticas para o viver junto. Diante dessas possibilidades, podemos pensar que a experiência artística possibilita a desconstrução de falácias como "dom", aptidão para a arte" ou até mesmo "falta de criatividade". Visto ser esta uma tarefa que também exige estímulo, disciplina, contextos de aprendizagem e consolidação de saberes em trocas coletivas que respeitem a subjetividade de cada indivíduo. Sendo assim, disponibilizada a oportunidade de vivenciar a arte e suas histórias para que os professores e as crianças possam usufruir dessa lição em um horizonte ético-estético. Diante disso, a construção das concepções teórico-pedagógicas do ensino de arte atravessa as circunstâncias políticas, sociais e culturais em que estamos inseridos.

Considerações finais

Ao compreendermos que o propósito da educação não é o consumo de informações, mas a construção do conhecimento sobre o mundo, ou seja, de formas de diálogo, significação e interpretação desenvolvidas pelos sujeitos nas suas diferentes atuações sobre as materialidades , é preciso ter presente que a arte é uma forma singular de conhecimento. Ou seja, por meio da fruição da arte, do fazer artístico, os sujeitos podem construir sentidos que não se darão de outra forma a não ser pela própria arte. Dessa forma, podemos enaltecer a importância de formar uma imaginação criadora como potência do humano.

Essa pesquisa encontra-se em processo, ainda estamos coletando dados que permitam ampliar o diagnóstico inicial e propor ações no sentido de mitigar as fragilidades presentes na formação docente, no que se refere a presença de disciplinas voltadas para a formação em arte. Pretende-se posteriormente ampliar a rede de pesquisa acerca da presença da arte nos cursos de pedagogia no Brasil, visando a parceria com outros grupos de pesquisas já consolidados na importante discussão acerca da formação estética dos professores voltados para as culturas da infância. Busca-se futuramente trazer de forma mais contundente os marcadores de gênero, raça e etnia para a nossa pesquisa com o intuito de fortalecer a formação estética docente com foco nas culturas da infância amplificada e multicultural.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. Revista Digital do LAV, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 09-19, mai./ago. 2018.

ALBANO, Ana Angélica. Por uma pedagogia da infância através da arte. In: Infância, arte e produção cultural / Organização: Káti a Patrício Benevides Campos, Maria das Graças Oliveira, Crisliane Boito. – Estância Velha: Z MultiEditora, 2021.

ALBUQUERQUE, Moema Helena Koche de. Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARAÚJO, Anna Rita Ferreira de. A formação em arte nos cursos de pedagogia em Goiás. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., Florianópolis, 2015. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt24-4307.pdf Consulta em 25/10/2017.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CP No 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124.

BRASIL. Referencial Curricular para a Educação Infantil – v.I. 3 – Conhecimento de Mundo. Brasília: Ministério da Educação e Cultura / Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ARTES. Brasília: MEC, SEB, 1998.

CAMNITZER, Luís. Reflexiones Sobre Pedagogía. Memorias, Seminario Taller Nuevas Tendencias en la Enseñanza del Arte. Santiago de Cali: Instituto Departamental de Bellas Artes, 1995.

CUNHA, CARVALHO. Susana Rangel Vieira, Rodrigo Saballa. Arte Contemporânea e Educação Infantil: Crianças observando, descobrindo e criando. Porto Alegre: Zouk, 2022.

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita (Orgs.). Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

DUARTE JR., João Francisco. O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008.

EGAN, K. Porque a imaginação é importante na educação? In: FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir S. (Orgs) in: Infância: imaginação e educação em debate. – Campinas, SP: Papirus, 2007.

FUSARI e FERRAZ. Maria de Rezende E, Maria Heloísa C. de T. A Arte na Educação Escolar. – São Paulo: Cortez, 2001.

HALL, Stuart. Sin Garantías: Trayectorias y Problemáticas en Estudios Culturales. Org. de Eduardo Restrepo, Catherine Walsh e Víctor Vich. Popayán/Lima/Bogotá/Quito: Envión/Instituto de Estudios Peruanos/Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar, Universidad Javeriana/Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Artes Médica Sul, 2000.

IRWIN, Rita. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. in: BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. Interritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Editora Senac São Paulo; Edições SESC SP, 2008, p. 87-104.

IVELBERG, Rosa. O ensino de arte na educação brasileira, In: REVISTA USP. - São Paulo, n. 100, P. 47-56, 2013-14.

MARTINS, M. C. Arte na Pedagogia: problematizando realidades, desejos e devires. In.: CONFAEB, Arte/Educação: corpos em trânsito, 22, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: FAEB, p. 1- 4, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. TELLES, M. Terezinha. Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo: FTD, 2010.

OLIVEIRA, Myriam Fernandes Pestana. O encontro necessário: curso de pedagogia e patrimônio artístico cultural. In:BUJÁN, Federico et al. (Orgs.). Investigación y Formación Docente en Artes Miradas desde América Latina. Valparaíso; Florianópolis: UDESC; Universidad de Playa Ancha; Selo Editorial Puntángeles, 2018.

OLIVEIRA. Alessandra M. R. Da exposição à criação: a educação estética das crianças na educação infantil. In: V Ciclo de Investigação do PPGAV - UDESC, 2010. Disponível em: http://ppgav.ceart.udesc.br/VCiclo/artigo01.pdf

OSTETTO, Luciana Esmeralda. A arte no itinerário da formação de professores: acender coisas por dentro. Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

DISCUTINDO O ÓCIO E O TRABALHO: ALIADOS OU INIMIGOS?

Colez Garcia Junior[71] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Prof.Dr. Marcelo Martins Bueno[72] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Pergunta-se: Ócio e trabalho se opõem ou se complementam? Embora a obra de Domenico De Masi (falecido em 2023) sobre o ócio criativo seja o que motiva a fazer esta discussão em um primeiro momento, pretende-se avaliar conjuntamente as contribuições de outros quatro autores: Johan Huizinga, com sua abordagem sobre o jogo no texto Homo Ludens; Frei Betto, que manteve um "diálogo criativo" com Domenico De Masi, proporcionando importante questionamento ao sociólogo italiano; Josef Pieper, filósofo alemão que relaciona ócio e culto (Ócio & Contemplação) e Bertrand Russel, com o seu texto Elogio ao Ócio. Ao final, busca-se construir um caminho para a continuidade das discussões dentro desta temática, envolvendo as contribuições dos autores contemplados no texto e verificando como o próprio De Masi avalia sua abordagem em momento posterior, inclusive após a pandemia. No sentido de examinar a contemporaneidade do tema, também se utiliza o texto organizado por BAPTISTA e VENTURA (2014): Do ócio: debates no contexto cultural contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Ócio criativo, trabalho, Domenico De Masi.

71 Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie
72 Mestre e Doutor em Filosofia pela PUCSP

Introdução

Ao discutirmos ócio e trabalho, talvez possamos começar recorrendo à compreensão comum desses termos, ainda um referencial importante em nossa sociedade. De um lado pensa-se no ócio em associação com nada fazer, numa disposição que envolve preguiça e indolência. Do outro, o trabalho é visto como gerador de sofrimento, chegando, no máximo, a um mal necessário.

Se prosseguirmos para um aprofundamento na compreensão destes termos, talvez nos deparemos com uma possibilidade mais positiva do ócio, agora associado à criatividade e com o reconhecimento do trabalho como elemento que dignifica o ser humano, chegando até mesmo a entrar na composição de sua identidade – "eu sou o que eu faço".

Antecipando um pouco a abordagem sobre Domenico De Masi e o ócio criativo, podemos recorrer a ele para falar sobre o ócio em geral. Diz De Masi: "O ócio pode transformar-se em violência, neurose, vício e preguiça, mas pode também elevar-se para a arte, a criatividade e a liberdade". (De Masi, 2000, p.32)

Em outras palavras, a definição positiva ou negativa do ócio depende do direcionamento segundo o qual ele seja estabelecido.

O autor italiano também recorrerá aos gregos na sua explicação sobre o ócio:

> *Em síntese, o ócio pode ser muito bom, mas somente se nos colocamos de acordo com o sentido da palavra. Para os gregos, por exemplo, tinha uma conotação estritamente física: "trabalho" era tudo aquilo que fazia suar, com exceção do esporte. Quem trabalhava, isto é, suava, ou era um escravo ou era um cidadão de segunda classe. As atividades não-físicas (a política, o estudo, a poesia, a filosofia) eram "ociosas", ou seja, expressões mentais, dignas somente dos cidadãos de primeira classe. (De Masi, 2000, pp. 14-15)*

Domenico de Masi e o ócio criativo

Domenico De Masi (Rotello, 1 de fevereiro de 1938) é um sociólogo italiano. Tornou-se famoso pelo conceito de "ócio criativo" segundo o qual o ócio, longe de ser negativo, é um fator que estimula a criatividade pessoal.

De Masi residiu em 3 cidades italianas: Nápoles, Milão e Roma. Aos dezenove anos, já escrevia, para a revista Nord e Sud, artigos de sociologia urbana e do trabalho.

Aos 22 anos, lecionava na Universidade de Nápoles. Mais recentemente, assumiu o posto de professor de sociologia do trabalho na Universidade de Roma "La Sapienza".

Entre 1978 e 2000, dirigiu a S3.Studium, escola de especialização em ciências organizacionais que fundou. Escreveu diversos livros, alguns deles tidos como revolucionários.

Entre eles, se destacam: "Desenvolvimento Sem Trabalho", "A Emoção e a Regra", "O Ócio Criativo" e "O Futuro do Trabalho". Em 2010, tornou-se cidadão honorário da cidade do Rio de Janeiro, no Brasil.

Abaixo vemos uma amostra da bibliografia de Domenico De Masi com as datas das traduções das obras para o português:

+ A emoção e a regra: os grupos criativos na Europa de 1850 a 1950 (José Olympio, 1999)
+ Desenvolvimento sem trabalho (Editora Esfera, 1999)
+ Ócio Criativo (Sextante, 2000)
+ O futuro do trabalho (José Olympio, 2001)
+ A economia do ócio (Sextante, 2001)
+ Diálogos criativos: Domenico De Masi e Frei Betto (DeLeitura, 2002)
+ As palavras no tempo (José Olympio, 2003)
+ Criatividade e grupos criativos (Sextante, 2003)
+ Alfabeto da sociedade desorientada: Para entender o nosso tempo (Objetiva, 2010)
+ A felicidade (Editora Globo, 2011)
+ O futuro chegou (Casa da Palavra, 2014)
+ Uma simples revolução (Sextante, 2019)

Domenico De Masi e o Brasil

O sociólogo italiano Domenico De Masi se sente no dever de criar um

"novo" modelo de sociedade no qual o mundo possa se basear.

Afinal, para ele, sem uma filosofia social e política não há equilíbrio nem futuro. E é assim que ele enxerga a sociedade na qual vivemos, a pós-industrial.

Para criar esse novo modelo base, Domenico estudou sociedades precedentes e o que existe atualmente. A ideia é extrair o que há de melhor em cada uma delas.

O exemplo do Brasil está incluso nessa criação inédita. De bom, ele quer aproveitar a sensualidade, a mistura de raças, de religiões, a alegria, a solidariedade e a estética brasileira.

Sua conexão com o País, há mais de 20 anos, é fortalecida pelos muitos amigos que aqui fez. Mas antes mesmo de desejar vir ao Brasil, em sua casa havia brasilidade, por intermédio da esposa, Susi del Santo. Ela estudava português, ouvia música e lia livros do Brasil.

Mas não foi a mulher quem despertou seu interesse em vir ao Brasil. Ao ganhar destaque na mídia brasileira, Domenico começou a receber muitos convites para realizar palestras. Bastou a primeira visita para que o interesse surgisse. Desde então, ele sempre volta. Somente a Fortaleza veio quatro vezes.

O que significa, então, o ócio criativo

O ócio criativo é um fenômeno da passagem de uma sociedade industrial para uma pós-industrial, caracterizada pela valorização das atividades criativas. Estas exigem um maior esforço intelectual do que manual, além de não serem repetitivas.

Devido a essas características, as atividades criativas borram os limites entre o aprendizado, o trabalho e a diversão. Essa divisão artificial ganhou força ao longo dos séculos 19 e 20, com a organização das 24 horas do dia em 8 horas dedicadas ao trabalho, oito ao sono e oito ao lazer.

Por isso que o sociólogo Domenico de Masi define o ócio criativo como "a síntese entre o trabalho, o estudo e o jogo". Não é um momento em que não estamos realizando ação alguma, mas um estado de plenitude do indivíduo caracterizado por:

+ Exercer uma atividade laboral que gera riqueza;
+ Estimular a aprendizagem e adquirir conhecimento;
+ Criar alegria e sensação de bem-estar.

Nessa perspectiva, quem tem um trabalho rentável e que permite conciliar o estudo com o lazer pratica o ócio criativo. É a harmonia entre a vida profissional e a pessoal, tão almejada nos dias de hoje.

Para De Masi, a sociedade pós-industrial está fundada na criatividade, resultado da combinação entre o lado emocional e a racionalidade do ser humano. Essa mudança só foi possível graças à automatização de processos, que permitiu às pessoas serem mais criativas nos afazeres do dia a dia.

Essas ideias foram compartilhadas pelo sociólogo na entrevista publicada no livro "O Ócio Criativo" (1995). Passados quase trinta anos, as reflexões de Domenico de Masi continuam relevantes na sociedade atual, marcada pela aceleração e pela transformação digital nas organizações.

A relação entre ócio criativo, saúde e produtividade

Os "preceitos" do ócio criativo são fundamentais para profissionais manterem a saúde e serem mais produtivos em suas funções.

Focar apenas no pilar do trabalho gera estresse e esgotamento mental, o que pode levar ao adoecimento. Levantamento da consultoria B2P indicou os transtornos mentais e comportamentais como a terceira causa de afastamento do trabalho por razões médicas em 2021.

Um exemplo é a síndrome de burnout, também chamada de síndrome do esgotamento profissional. Ela tem como sintomas:

+ Ansiedade;
+ Irritabilidade;
+ Sensação de exaustão física e mental;
+ Baixa autoestima;
+ Dificuldade de concentração;
+ Associação de sentimentos negativos ao trabalho.

Em 2022, a síndrome foi considerada uma doença ocupacional após ser incluída na Classificação Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial da Saúde (OMS). O Brasil é o segundo país com mais casos da doença, com mais de 30 milhões de profissionais afetados. O país só fica atrás do Japão, de acordo com a International Stress

Management Association (Isma).

Aqui vale lembrar a definição de saúde da OMS, que não é simplesmente a "ausência de doença", mas um "um estado de completo bem-estar físico, mental e social".

Como praticar o ócio criativo

A regra de ouro para praticar o ócio criativo é não se sobrecarregar com as atividades do trabalho, o que possibilita se dedicar mais aos momentos de estudo e de lazer.

Colocar essa ideia em prática é desafiador, mas é possível mudar sua relação com o trabalho aos poucos, com pequenas ações:

+ Não olhe e-mails nem responda mensagens do WhatsApp após o fim do expediente;
+ Faça pequenas pausas ao longo do dia, em especial entre as reuniões. Saia para caminhar, tomar uma água e alongar o corpo;
+ Se você trabalha em casa, defina um limite físico para o trabalho. Ele deve ser feito sempre no mesmo ambiente. Os demais cômodos são reservados para o descanso;
+ Liste todas as tarefas inacabadas do dia para retomá-las na manhã seguinte;
+ Planeje o que você fará no período fora do expediente. Pode ser ir à academia, ler um livro, viajar, sair com os amigos...

Praticar o ócio criativo envolve também se concentrar no tempo presente, ou seja, deixar as preocupações com o passado e o futuro de lado quando você executa alguma atividade.

Pode parecer difícil com tantas coisas acontecendo ao nosso redor, mas as técnicas de mindfulness ajudam a controlar a divagação dos pensamentos.

O mindfulness é um estado mental caracterizado pela atenção plena nas atividades que estão sendo realizadas. Todos os sentidos são acionados para experienciar o momento presente de forma intencional e consciente.

Esse estado pode ser alcançado por qualquer pessoa, por meio da prática constante de exercícios. Os mais conhecidos são:

1. Respiração — Preste atenção na inspiração e expiração do ar dos seus pulmões. Em um local silencioso de casa, sente-se em uma cadeira (não é necessário sentar no chão e cruzar as pernas, caso você não tenha flexibilidade). Deixe as costas retas e coloque as mãos sobre a barriga para sentir os movimentos do seu corpo. Para facilitar a concentração, conte o número de vezes que você inspira e expira.

2. Sondagem corporal — Sente-se em um lugar confortável e feche os olhos. Preste atenção no contato das suas costas com a superfície. Em seguida, mude seu foco para os dedos do pé esquerdo. Você consegue diferenciar cada um deles? Sua atenção deve percorrer depois a sola do pé, o calcanhar, o tornozelo e a perna inteira. O foco deve migrar pelo corpo todo, reparando em sensações como coceira, formigamentos, calor ou frio.

3. Caminhada — Quando for a pé ao mercado ou ao trabalho, deixe o fone de ouvido e o celular na mochila e se concentre no percurso. Repare na gravidade agindo sobre seu corpo, sinta o solo sob os seus pés e o ar que roça em seus braços enquanto eles balançam. Preste atenção nos barulhos ao seu redor.

4. Alimentação — Durante as refeições, deixe a televisão desligada e o celular em outro cômodo. Monte o seu prato e observe as cores e as formas do seu alimento, sinta os cheiros e repare na salivação da sua boca. Na primeira garfada, concentre-se no movimento do seu braço e, quando sua língua entrar em contato com a comida, preste atenção na textura e na temperatura. Mastigue devagar e foque nos músculos usados para engolir.

5 Antes de dormir — Já na cama, sob as cobertas, preste atenção no seu corpo. Como você se sente? Leve ou agitado? Rememore cada momento do seu dia, como o seu café da manhã, a reunião com sua equipe... Relembre os acontecimentos até chegar ao momento presente, sempre respirando profundamente. Então imagine cada parte do seu corpo desligando, da ponta dos dedos aos ombros. Se não conseguir se concentrar, tente contar de mil até zero, de trás pra frente mesmo.

Lembrando que, para ter um programa de mindfulness personalizado, que atenda necessidades específicas, você deve procurar um profissional capacitado que passará orientações personalizadas para sua situação.

Domenico de Masi e Frei Betto

Num inusitado e prazeroso encontro, Domenico De Masi e Frei Betto debatem sobre alguns dos temas mais importantes da pós-modernidade: do avanço tecnológico à sociedade de consumo, da educação à filosofia, da teologia à política.

Com pontos de vista ora coincidentes, ora conflitantes, mas muitas vezes complementares, ambos oferecem uma explanação sobre os rumos da humanidade, questionando de que forma as escolhas do presente estão construindo o amanhã que se anuncia.

Mediado pelo psicanalista e educador José Ernesto Bologna, esses diálogos representam mais do que um olhar sociológico sobre a nossa sociedade. São um tratado humanístico simples e acessível, valioso para todos aqueles que se preocupam com os rumos da educação, da cultura e da política de nosso tempo.

Recorrendo ao vasto conhecimento histórico, à reflexão filosófica, à dialética e ao pensamento crítico, essa apaixonante e apaixonada discussão constroi e destrói conceitos na melhor tradição socrática.

De um lado, um grande sociólogo, laico, de erudição assombrosa, que apresenta o melhor da tradição intelectual europeia. De outro, uma alma brasileira por excelência, educador, teólogo, político e apaixonado pelo povo. O resultado, Diálogos criativos, instiga nossa inteligência, estimula nossa curiosidade e aguça nossa percepção sobre alguns dos mais fundamentais temas da sociedade atual.

Homo Ludens - Johan Huizinga e Ócio Criativo - De Masi

Johan Huizinga (1872-1945) foi um historiador e linguista holandês, conhecido por seus trabalhos nas áreas da história cultural, da teoria da história e da crítica da cultura.

Os trabalhos de Huizinga oferecem contribuições para diversos temas, tais como a definição do conceito de história e da tarefa do historiador, a história da cultura nos Países Baixos e na França durante a Baixa Idade Média e o Renascimento, o papel do elemento lúdico na cultura, e a crítica à cultura da civilização moderna.

Iniciado na linguística, Huizinga mudou seu caminho para a história nos primeiros anos do século XX. Lecionou na Universidade de Amsterdã, Universidade de Groninga e Universidade de Leiden, permanecendo nesta última por mais de 20 anos, até a ocupação da região pelos nazistas em

1942. Foi lá que Huizinga publicou suas pesquisas mais notáveis, como O Outono da Idade Média, Nas sombras do amanhã e Homo Ludens. Huizinga é reconhecido como uma das principais referências para a história cultural moderna, mantendo algumas de suas obras na circulação do mercado editorial contemporâneo.

É um dos mais eminentes historiadores da cultura no século XX. Homem de múltiplos interesses, nos anos 1890, quando era estudante na Universidade de Groningen, chegou a frequentar um grupo de estetas adoradores do decadentismo. Depois se interessou pelo budismo, aprendeu sânscrito e escreveu uma tese sobre o papel do palhaço no drama indiano antigo.

Quando tinha cerca de 40 anos, depois do início da Primeira Guerra Mundial, começou a publicar os livros e ensaios sobre a história cultural europeia pelos quais hoje é lembrado.

Antes afastado completamente das questões políticas de seu tempo, por volta de 1930 sua crítica ao mundo moderno estendeu-se ao fascismo. Quando os alemães invadiram a Holanda, Huizinga foi preso e levado para um campo de concentração. Faleceu em uma vila perto de Arnhem logo após a Liberação.

Como historiador, declarava que o principal objetivo do ofício é retratar padrões de cultura: em outras palavras, descrever pensamentos e sentimentos, e suas expressões ou materializações em obras literárias e de arte.

Segundo Huizinga, o historiador descobre padrões de cultura ao estudar “temas, figuras, motivos, símbolos, estilos e sentimentos”. Foi o que ele fez em seus estudos mais importantes, sobretudo em O Outono da Idade Média.

O Homo Ludens é hoje uma das principais referências metodológicas na historiografia para se pensar o papel do elemento lúdico nas sociedades, sendo utilizado por uma grande variedade de trabalhos

«É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve», diz o autor. (Huizinga, 2008, Prefácio)

Tomando essa noção de jogo em uma perspectiva histórica enquanto fenômeno cultural e não biológico, psicológico ou antropológico, ele vai se associando metodicamente a outras noções fundamentais como linguagem, competição, direito, guerra, conhecimento e poesia para construir seu pensamento, além de analisar as formas lúdicas que algumas dessas práticas podem tomar.

Ao relacionar Huizinga e De Masi, Albornoz observa:

A tese central da obra Homo Ludens é a de que o jogo é uma realidade originária, que corresponde a uma das noções mais primitivas e profundamente enraizadas em toda a realidade humana, sendo do jogo que nasce a cultura, sob a forma de ritual e de sagrado, de linguagem e de poesia, permanecendo subjacente em todas as artes de expressão e competição, inclusive nas artes do pensamento e do discurso, bem como na do tribunal judicial, na acusação e na defesa polêmica, portanto, também na do combate e na da guerra em geral. (...)

A reflexão de Domenico De Masi continua nessa direção, até encontrar-se com a nossa hipótese de que cada vez mais o trabalho se aproxima de um jogo, enquanto se faz como atividade criativa, predominantemente intelectual. Estas são apenas sugestões que nos convidam a continuar a construir a teia das hipóteses e a revisão de conceitos e valores. Sem cair na armadilha, é claro, de tomar tais sugestões e hipóteses ou tendências de interpretação como questão fechada, como assunto decidido ou argumento irrefutável. A discussão em vista da compreensão dos novos tempos apenas começa. No entanto, parece-me promessa de um caminho fértil, para compreensão das novas situações que se criam no atual momento da humanidade, esse em que se mostra o mundo do trabalho como afim e próximo ao do jogo, quando antes, ao contrário, essa aproximação se fazia na direção inversa, como a do mundo do jogo que se abria para os nexos da profissionalização e da regra do trabalho. (Albornoz, 2009, pp. 76,92)

Ócio e Contemplação, Ócio e Culto - Josef Pieper

Josef Pieper (1904-1997) doutorou-se em Filosofia em 1928 pela Universidade de Münster. De 1928 a 1932 foi assistente no Forschungsinstitut für Organisationslehre und Saziologie. De 1932 a 1940 publicou muitos livros, diversos deles proibídos e apreendidos pelo regime nazista. Foi catedrático de Antropologia Filosófica pela Universidade de Münster, doutor honoris causa em Teologia pelas Universidades de Munique e Münster e em Filosofia pela Universidade de Eichstaett. Foi professor visitante em diversas universidades dos Estados Unidos, Índia, Japão e Canadá.

“Este livro é um dos primeiros que eu recomendo para despertar para a vida, para aquilo que é essencial e glorioso no tocante à nossa vida. Pie-

per, com seu escrito, nos dá uma tranqüila certeza de que ele sabe o que mais importa". (James Schall, apresentação na capa do livro)

O também filósofo Roger Scruton diz:

> *As serenas reflexões de Josef Pieper sobre a arte de ser sereno devem ser lidas por toda pessoa prática, e quanto mais a pessoa estiver envolvida com os negócios, a política e a vida pública, tanto mais útil será para ela. [...]*
>
> *De forma espantosamente breve, ele extrai da idéia de ócio não só uma teoria da cultura e de seu significado, não só uma teologia natural para os nossos tempos desencantados, mas também uma filosofia da filosofia — um testemunho de o que a filosofia pode fazer por nós, e de o que deveria fazer, num mundo em que a ciência e a tecnologia tentaram usurpar a providência divina. (Apresentação na capa do livro)*

Pieper encerra seu ensaio sobre ócio e culto com as seguintes palavras:

> *Esperamos, portanto, que esse sentido verdadeiro da visibilidade sacramental se manifeste na celebração cúltica de tal modo que o ser humano, "nascido para o trabalho", experimente corporalmente, pela participação da liturgia, o arrebatamento que o transporta da faina dos dias úteis para o dia de festa inacabável, sentindo-se desvencilhado da estreiteza do ambiente de trabalho, para reencontrar-se transportado ao centro do mundo. (Pieper, 2020, p. 99)*

Em seu livro sobre ócio e culto, o filósofo alemão Josef Pieper nos ensina tantas verdades sobre tudo que precisamos saber para compreender o que e por que somos, e como viver uma vida que valha a pena.

Elogio ao Ócio - Bertrand Russell

Ainda considerando o tema deste artigo, chegamos ao filósofo Bertrand Russell (1872-1970), que apresenta um importante contraponto à tradicional frase "o trabalho dignifica o homem" e apresenta o que poderia ser um modelo possível para equacionar ócio e trabalho:

> *Quando sugiro que a jornada de trabalho deveria ser reduzida para quatro horas, não quero dizer que todo o tempo restante deveria necessariamente ser gasto em frivolidade pura. Quero dizer que um dia de trabalho de quatro horas deveriam ser suficientes para as necessidades e con-*

> *fortos elementares da vida, e que o resto de seu tempo deveria ser seu para usá-lo como achasse conveniente. É uma parte essencial em qualquer sistema social que a educação deva ser levada além do que normalmente é no presente e deveria por objetivo, em parte, prover gosto que iriam tornar um homem apto a usar o lazer inteligentemente. Não estou pensando aqui no tipo de coisa que seria considerada "intelectualizada". Danças camponesas desapareceram exceto em remotas áreas rurais, mas os impulsos que levaram ao seu cultivo ainda devem existir na natureza humana. Os prazeres das populações urbanas se tornaram na maior parte passivos: ver filmes no cinema, assistir jogos de futebol, escutar rádio, e assim por diante. Isto resulta do fato de que suas energias ativas são totalmente gastas com o trabalho; se tivessem mais lazer, iriam aproveitar novamente os prazeres nos quais tem um papel ativo.*
>
> *No passado havia uma pequena classe ociosa e uma grande classe trabalhadora. A classe ociosa desfrutava de vantagens para as quais não havia base em justiça social; isto necessariamente as fez opressivas, limitou sua simpatia, e levou à invenção de teorias para justificar seus privilégios. Isto fez diminuir enormemente a sua excelência, mas apesar disto elas contribuíram com quase tudo do que chamamos de civilização. Ela cultivou as artes e descobriu as ciências; escreveu os livros, inventou as filosofias, e refinou as relações sociais. Mesmo a libertação dos oprimidos foi geralmente iniciada de cima. Sem a classe ociosa, a humanidade nunca teria emergido da barbárie. (Russell, 2024, p. 33)*

Por fim, temos a considerar, como exemplo de discussão contemporânea, o livro Do ócio: debates no contexto cultural contemporâneo. Assim podemos descrever o seu conteúdo:

> *O que o leitor encontrará neste livro é uma amostra dessa disseminação transdisciplinar: os autores aqui reunidos representam, na sua maioria, os 150 investigadores que dialogaram no decorrer do III Congresso Internacional de Estudos Culturais, que teve como enfoque Ócio, Lazer e Tempos Livres nas Culturas Contemporâneas, promovido pelo Programa Doutoral em Estudos Culturais das Universidades de Aveiro e do Minho, em janeiro de 2013. Estudiosos de diferentes áreas reuniram-se em Aveiro, Portugal, em torno dos estudos do ócio e da cultura, trilhando*

> *caminhos bastante diversos num diálogo enriquecedor. Em comum, as responsabilidades que o tema exigia, quais sejam: posicionamento, habilidade teórica para lidar com a transdisciplinaridade e fôlego reflexivo. (https://livraria.ruigracio.com/produto/do-ocio-debates-no-contexto-contemporaneo/)*

E a sua intenção:

> *Enfim, o leitor perceberá que os textos selecionados para este livro cuidam todos daquele "descuido" de que falava Guimarães Rosa; de uma maneira ou de outra, o interesse em compreender as tais horinhas preciosas, tão fundamentais para a sanidade não apenas física como psicossocial dos homens, aproximou os diferentes olhares destes treze estudiosos de quatro cantos do mundo, ávidos por compreender os variados recortes da temática ócio, lazer e tempo livre nas culturas contemporâneas. (Baptista e Ventura, 2014, p. 8)*

Considerações Finais

Verificamos, portanto, que trabalho e ócio criativo não precisam se opor necessariamente, mas podem trabalhar em termos de complementaridade.

De Masi nos permite verificar um contexto que recepcione o trabalho para que este, ao lado de estudo e diversão, leve o ser humano a desfrutar da saúde em seu sentido pleno.

Podemos chamar a atenção, com a contribuição de Huizinga, para a ligação entre jogo e trabalho, reforçando a abertura proposta por De Masi para a dimensão lúdica, enriquecedora da vida humana.

Com o Frei Betto, há que se chamar a atenção para importante contraponto, que consegue insistir para que o ócio criativo seja confrontado em suas possíveis fraquezas quanto à consideração mais realista da realidade vivencial da atual conjuntura envolvendo desigualdade e injustiça.

Josef Pieper retoma o conceito de ócio em uma chave diferente, podendo fazer uma revisão dos aspectos que relacionam o ócio com a contemplação e com o culto. Pieper também tratará do lazer como dimensão igualmente legítima do ser humano.

Bertrand Russell propõe uma forma de consideração do ócio que permita questionar a visão tradicional sobre o trabalho.

Uma discussão contemporânea pode ser encontrada na obra que reflete as discussões do III Congresso Internacional de Estudos Culturais, que teve como enfoque Ócio, Lazer e Tempos Livres nas Culturas Contemporâneas.

Tais contribuições continuam nos convocando para submeter todo o "projeto demasiano" ao confronto com o contexto do século XXI, envolvendo cada vez mais desafios, sejam aqueles trazidos pela tecnologia, inclusive a inteligência artificial, sejam aqueles trazidos pelos conflitos humanos, inclusive durante a pandemia de Covid-19, e, neste confronto, localizar as nuances que permitam uma avaliação crítica que aponte os possíveis caminhos para a continuidade do debate sobre as ideias do sociólogo italiano.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana Guerra. Jogo e trabalho: do homo ludens, de Johann Huizinga, ao ócio criativo, de Domenico De Masi. Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 2009, vol. 12, n. 1, pp. 75-92. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n1/a07v12n1.pdf Acesso em 5 jun 2023

BALDISSERA, Olívia. O que é ócio criativo e como praticar. Disponível em: https://ead.ucs.br/blog/ocio-criativo Acesso em: 5 jun 2023

BAPTISTA, Maria Manuel e VENTURA, Anne. Do ócio: debates no contexto cultural contemporâneo. Coimbra: Grácio Editor, 2014.

BOLOGNA, José Ernesto. Diálogos Criativos: Domenico De Masi: Frei Betto. São Paulo: DeLeitura Editora, 2002.

DE MASI, Domenico. O Ócio Criativo. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

Domenico De Masi: vivemos em uma sociedade sem modelo. Entrevista. O Povo Online. 07/09/2015. Disponível em: https://www20.opovo.com.br/app/opovo/paginasazuis/2015/09/07/noticiasjornalpaginasazuis,3500655/domenico-de-masi-vivemos-em-uma-sociedade-sem-modelo.shtml Acesso em 5 jun 2023

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PIEPER, Josef. Ócio & Contemplação. São Paulo: Kirion, 2020.

RUSSELL, Bertrand. Elogio ao Ócio e outros ensaios. São Paulo: Nova Fronteira, 2024.

ARTE NA PEDAGOGIA: OLHARES PARA NOSSAS MEMÓRIAS E A ARTE – FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES

Raquel Balduino da Silva[73] – UNITAU
Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti[74] – UNITAU
Prof. Doutorando Prof Michael Santos Silva[75] – UPM

RESUMO: O presente artigo trata de um excerto da dissertação intitulada: "Arte na formação de pedagogos: um estudo na região metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP". A pesquisa objetiva identificar o lugar da Arte, nas práticas formativas dos pedagogos, principalmente no que tange à importância da Arte por uma educação humanizadora. Do ponto de vista teórico, o trabalho relaciona-se predominantemente com contribuições de Bernardete Gatti (2013) e de Mirian Celeste Martins (2012), incluindo as resoluções do curso de Pedagogia e os estudos de Tardif e Raymond (2000) no que condiz respeito à identificação dos saberes dos participantes da pesquisa, suas experiências com Arte, considerando a sua importância na construção dos novos saberes. Os dados resultantes revelam as possibilidades de fortalecimento da Arte Educação em diversos territórios para promover a formação e a humanização dos indivíduos, o que indica a importância

73 Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU, professora da rede municipal de ensino de São José dos Campos - SP

74 Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE). Doutora em Geografia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté – UNITAU e Graduada em Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo – USP.

75 Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté – UNITAU e Coordenador Pedagógico na Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos-SP.

da formação na ampliação da visão de Arte em todos os segmentos e áreas da Educação.

PALAVRAS-CHAVE: Arte na Pedagogia; Formação de professores; Olhares.

Introdução

Este artigo, é fruto da dissertação de mestrado “Arte na Formação de Pedagogos: Um Estudo na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte –SP” de Raquel Balduino da Silva (Silva, 2023). O presente trabalho apresenta dados conexos à compreensão da percepção indicativa aos olhares dos participantes da pesquisa referente à Arte em sua formação acadêmica. O trabalho contou com os seguintes instrumentos de pesquisa: a análise documental, os questionários e o grupo de discussão. Os participantes: 08 alunos de um curso de Pedagogia, na modalidade presencial, 42 alunos do curso de Pedagogia, na modalidade EaD de uma IES, e 52 pedagogos que atuam em classes de 1° e 2° anos de uma Rede Municipal, ambas localizadas na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte -SP.

Assim, a Arte Educação perpassa o Ensino de Arte e o professor de Arte, estabelece-se por territórios da Educação Superior, como nos cursos de Pedagogia, assim também com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, com a obrigatoriedade da Arte, na Educação Básica, suas resoluções e a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que define a Arte como área de conhecimento, nos cursos de Pedagogia, o percurso da Arte, no contexto histórico da Educação brasileira e a concretização da Arte, na formação inicial de professores/pedagogos. O curso de Pedagogia tem se constituído por grandes desafios.

As menções de Bernardete Gatti (2013), de Mirian Celeste Martins (2012), e os estudos de Tardif e Raymond (2000) provocam a presente pesquisa no que condiz respeito à identificação dos saberes dos participantes da pesquisa (futuros professores e dos já professores / pedagogos), suas experiências e saberes com Arte, considerando a sua importância na construção dos novos saberes. Portanto, os olhares para nossas memórias e à Arte promovem reflexões referentes às fontes de aquisição dos saberes em Arte, por meio das questões dos questionários e do grupo de discussão.

Olhares para nossas memórias e a arte – fontes de aquisição dos saberes

Para os pedagogos, cuja pesquisa se concentra, percebe -se a importância de uma percepção sensível sobre suas particularidades, seus olhares, sobre a suas memórias, a arte, e as fontes de aquisição dos saberes, para não exercerem a docência, na ausência de conhecimentos que possam contribuir comumente nas ações pedagógicas, sem superficialidade e improvisação, nas várias etapas da Educação Básica. Assim, os conhecimentos em arte e suas linguagens podem contribuir muito com os pedagogos e com todos que compõem a Educação: professores, orientadores, gestores, administradores.

As novas exigências procedem por diversos territórios, muitas vezes não providas para a promoção de uma educação humanizadora, que podem prejudicar a formulação de propostas significativas na formação docente, principalmente os pedagogos regentes de sala dos Anos Iniciais.

Bernadete Gatti (2013) aborda o tema das finalidades da educação e da escola básica, na sociedade contemporânea, e aponta o grande desafio diante das mudanças sociais em andamento:

> *A exigência social posta contemporaneamente é de um novo paradigma em educação, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se na demanda por uma escola justa e, para se ter uma escola justa, segundo esse autor, precisamos de professores que assumam esse compromisso e estejam preparados para isso. A escola justa – que faz justiça social – é aquela que, sem degenerar, inclui, não exclui e qualifica as novas gerações. É aquela que lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes. Ou seja, aquela escola em que os alunos aprendem de forma significativa e se educam para a vida como cidadãos. Assim, esse novo paradigma solicita cada vez mais que o profissional professor esteja preparado para exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares (Gatti, 2013, P.53).*

A abordagem de Gatti (2013) evidencia o que Martins (2012, P.60) aponta sobre a necessidade de educador sensível, capaz de abrir diálogos internos, possíveis pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada um.

Independente das possibilidades físicas e materiais, no encontro com a Arte enquanto objeto de conhecimento, haverá sempre a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações em que, possa ampliar a leitura e a compreensão de homens e mulheres sobre seu mundo, sua cultura. Capaz ainda de abrir diálogos internos, enriquecidos pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada produtor/ fruidor/ aprendiz. O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e das suas esperanças e desesperanças, do seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte (Martins, 2012, p.60, 61).

\Ponderando que os saberes dos futuros pedagogos solidificam sua formação para a docência, faz-se necessário enfatizar Tardif e Raymond (2000) que destacam, em seus estudos, os saberes, o tempo e a aprendizagem do trabalho no magistério. Segundo os autores, os saberes dos professores provêm de fontes diversas, como eles apresentam no quadro abaixo:

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Quadro 1 - Os saberes dos professores - Fonte: Tardif e Raymond, 2000

Os estudos de Tardif e Raymond (2000) provocam a presente pesquisa em relação à identificação dos saberes dos participantes da pesquisa e suas experiências com arte. Considerando a sua importância na construção dos novos saberes, os autores enfatizam que esses saberes não se limitam a conteúdo.

Portanto, foram aplicados dois questionários e a constituição de um grupo de discussão com três encontros. Sendo que, dos questionários, um foi aplicado para o grupo dos licenciandos do curso de Pedagogia matriculados, nas disciplinas referentes à Arte dos Cursos de Pedagogia de uma Universidade, na região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte – SP; e outro foi aplicado para os pedagogos, professores/regentes, de uma Rede de Ensino Municipal que atuam em classes de 1° e 2° anos dos Anos Iniciais de um município da mesma região. Nos dois questionários, algumas questões se repetem, outras se aproximam, porém outras são distintas.

Busca-se compreender a percepção, os olhares dos participantes da pesquisa referentes à Arte em sua formação acadêmica. Os questionários, o grupo de discussão promoveram discussões sobre os olhares e os saberes dos participantes desenvolvidos a partir da ação formativa, na perspectiva de enfatizar o lugar da Arte na formação de pedagogos.

Constituindo a pesquisa, na análise dos dados, observa-se que a questão que se refere aos conhecimentos gerais sobre as linguagens em artes; 32% o maior percentual -Formação nas disciplinas de Arte no Ensino Fundamental e Médio – destaca-se o ambiente escolar como fonte de aquisição dos saberes em Arte dos futuros Pedagogos. De modo que foi possível observar que, em questões referentes às atividades artísticas, tal fato se associa ao fazer Arte como produções artesanais, confecções, execução de instrumentos musicais, que estão presentes em ambientes familiares originários de experiências dos membros da família.ao se referir aos conhecimentos gerais adquiridos, sobre as linguagens em Arte, associando-se à escola. Outros espaços também aparecem como os espaços culturais, os religiosos, os familiares e o de formação, ressaltando as diversas fontes de aquisição de saberes.

Retornando ao quadro nº 1, os saberes dos professores evidenciados por Tardif e Raymond (2000) evidenciam-se que as alternativas com maiores percentuais se referem ao ambiente escolar e familiar, o que corresponde: Saberes pessoais dos professores – Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato; Saberes provenientes da formação escolar anterior - Escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.

Importante perceber que as fontes de saberes contribuem com a edificação de conhecimentos, contribuindo na formação humanizadora. Ferraz e Fusari, (2009, p.19) enfatizam o conhecer a arte na escola "A escola, como espaço de tempo de ensino e de aprendizagem sistemática e intencional é um dos locais onde os alunos têm a oportunidade de estabelecer vínculos entre os conhecimentos construídos, os sociais e os culturais." Portanto, as autoras consideram que é também o lugar e o momento em que é possível verificar e estudar as produções e a difusão da arte, na comunidade, na região, no país e na sociedade.

> *\Desde modo, o aprendizado da arte vai incidir sobre a elaboração de formas de expressão e comunicação artística (pelos alunos e por artistas) e o domínio de noções sobre a arte derivativa da cultura universal. Ao conhecer a arte produzida em diversos locais, por diferentes pessoas, classes sociais e períodos históricos e as outras produções do campo artístico (artesanato, objetos, design, audiovisual etc.), o educando amplia a sua concepção a própria arte e aprende dar sentido a ela (Ferraz; Fusari, 2009, p.19).*

Nesse contexto, a origem desses conhecimentos pode contribuir de forma positiva e não tão positiva na relação com a arte, no entanto, organizar e desenvolver propostas para a ampliação do conhecimento em arte, na formação dos futuros pedagogos, é necessário. Seguem alguns relatos dos licenciandos referentes às suas experiências com a arte:

> *Quando estava no colégio não valorizavam a arte, não ensinavam a verdadeira forma de expressão por trás dela, eram apenas conteúdos de livros didáticos e aulas que, infelizmente, não foram condizentes com a faixa etária em que estava. L26*

Observa-se que os licenciandos apresentam relatos positivos e outros não tão positivos os quais se realizaram, no ambiente escolar, considerando como fonte social de aquisição de saberes a escola. Da comunicação, na escola, derivam conhecimentos que possibilitam desenvolverem a apropriação crítica da Arte e o repertório cultural, como afirmam Ferraz e Fusari (2009, p.19), sendo que o educando expande a concepção da própria arte e aprende a dar sentido a ela.

O Participante L26 evidencia uma realidade, ainda, aproxima-nos do desafio da formação dos professores especialistas em Arte. Em uma outra questão, para os licenciandos que desenvolvem atividades artísticas com quem estudou ou aprendeu, o destaque foi para o ambiente familiar, em

que estudaram e aprenderam a desenvolver atividades, no contexto pessoal e social, o percentual dos que afirmam desenvolver a maior parte está na família. Nessa perspectiva, consideramos como fonte social de aquisição a família, observamos o que afirma Lowenfeld & Brittain (1977, p. 16):

> *As crianças muito pequenas têm liberdade de agir independentemente do montante de conhecimentos que a humanidade já cumulou a respeito de tal ação. Elas aprendem a caminhar sem nenhuma compreensão intelectual do controle motor envolvido. O que uma pessoa sabe ou ignora pode não ter vinculação alguma com ação criadora. Por vezes, ouve-se dizer que existem passos definidos no sentido do processo criador e que a preparação é um dos primeiros e mais importantes avanços. Entretanto, podemos observar que a criança cria com ajuda de qualquer grau de conhecimento que possua nessa fase.*

Portanto, os autores apresentam conceitos nos quais é possível observar a fase em que a família é a referência principal, que pode tanto promover quanto inibir o ato criador da criança, de forma que é muito comum as crianças que tiveram em suas famílias importantes apoios ao ato criador, conseguirem avançar, na escola, como também não avançar caso a escola dificulte. Assim, em uma outra fase da vida, deve-se consolidar essas experiências com a arte vivenciada, no ambiente familiar, como também de outras fontes como as apresentadas nas alternativas do quadro.

Quanto ao grupo de discussão, no que se refere à Arte, na vida dos participantes GDP5 e GDL4, recordam que, no ambiente familiar, tinham vivência com a Arte, na convivência com parentes próximos, a GDP4 recorda que não havia familiares com experiência em Arte, porém a sua casa sempre foi animada com muita música.

> *Meu ambiente familiar, a minha família sempre gostou muito de música, então eu tinha tios que tocavam, a minha mãe cantava muito bem, minha vó também, e no ambiente escolar, acho que foi o contato com as primeiras telas, principalmente na primeira infância, trabalhava-se muito com as telas da Tarsila para mostrar geometria, e conforme eu fui ficando mais velha dentro da escola, obras que iriam contextualizar alguma coisa histórica e também os passeios , que geralmente as escolas levavam também. GDP5*

> *[...] minha família também é muito musical, tanto que hoje eu tenho duas irmãs que tocam, uma irmã que dança, eu*

também fui da música, tenho tios também lembro da minha infância, naquela época, então escutava muito disco, escutava muita música e sempre fui regada por isso. Na escola é interessante que eu tive uma professora de artes, na época era quinta série, ela tocava piano, então lembro que ia ter um evento na escola, e ela ia fazer uma audição com os alunos para quem podia cantar e tal, foi a primeira vez eu acho, que eu falei, acho que eu posso cantar. É interessante que depois nunca mais parei, a música me levou para vários lados, tenho amizades, tenho viagens que eu fiz, outros trabalhos, resolvi fazer teatro, tudo por conta da música que permeia várias coisas da minha vida, não só e ser professora , mas de amizades, outros trabalhos, outras experiências por conta dessa professora que me iniciou na música, então achei interessante como é que guiou a minha vida pra vários lugares. GDL4

A lembrança que eu tenho da minha infância, do meu ambiente familiar, eu lembro mais das brincadeiras que eu tinha entre os meus irmãos, por que sempre um criança muito tímida, mas lembro que gostava muito de brincar entre nós ou até mesmo com os meus amigos da rua, gostava de brincar na rua, então tinha brincadeira da mimica, tinha encenação, assim fui tentando puxar na lembrança ai minhas memorias com a arte, um ambiente de música de escutar em casa, não tem nenhum musico na minha família, mas a gente sempre foi uma casa sempre animada, com música, lembro mais da arte nessa questão das brincadeiras entre os meus irmãos. Na questão do escolar, acho que eu lembro assim as minhas primeiras experiências com tinta, acho que não tinha isso em casa, então eu lembro algumas atividades que eu fiz que ficam na memória mesmo sabe, essa questão da tinta e as obras abrangendo mais essa questão de arte, eu lembro mais no fundamental dois e no ensino médio, agora menorzinha assim, eu não me lembro tanto, mas o que fica bem assim na minha memória, foi a minha experiência com tinta que eu tive na minha educação infantil. GDP4

Referente ao ambiente escolar, o participante GDP5 relata as primeiras experiências com telas para mostrar geometria, depois as obras que contextualizam com histórias e com passeios.

A GDL4 relata a experiência com a linguagem da música, na escola, a professora de Arte tocava piano e, no evento da escola, ele, pela primeira vez, cantou, e nunca mais parou.

A GDP4 recorda das brincadeiras, nas ruas, de mímicas, na escola, foram as primeiras experiências com tinta, que acredita não ter tido em casa.

Nas falas dos participantes, identifica-se a relação dos saberes em arte com as experiências pessoais no ambiente familiar e escolar.

Considerações finais

Os desafios para a consolidação da Arte, na Pedagogia (Silva; Silva; Bussolotti, 2024), caminham para a promoção por uma educação mais humanizada, na qual as linguagens artísticas possam contribuir com as práticas formativas dos docentes no processo educativo e no contexto social dos educandos, de modo que a análise transcorre pela relação dos participantes com a Arte, de modo a compreender os rastros da Arte na solidificação e na composição da formação dos grupos de pesquisados. Em relação às fontes de aquisição dos saberes dos dois grupos, constataram-se que o ambiente escolar e familiar são as fontes que mais se destacaram, as fontes de origem dos saberes em Arte podem contribuir de forma positiva e não tão positiva na relação com a Arte, entre os grupos de participantes.

Ao se referir às atividades artísticas, tal fato se associa ao fazer Arte como produções artesanais, confecções, execução de instrumentos musicais, que estão presentes em ambientes familiares originários de experiências dos membros da família. Ao se referir aos conhecimentos gerais adquiridos sobre as linguagens em Arte, associa-se à escola e a espaços, como os culturais, os religiosos, os familiares e de formação, ressaltando as diversas fontes de aquisição de saberes.

Em suma, retornando ao quadro, o trabalho evidencia que os saberes dos professores evidenciados por Tardif e Raymond (2000), identifica-se que as alternativas com maiores percentuais se referem ao ambiente familiar e escolar, o que corresponde: Saberes pessoais dos professores – Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato; Saberes provenientes da formação escolar anterior - Escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados. A origem dos conhecimentos em Arte pode contribuir na aquisição de saberes. A seriedade de perceber que as fontes de saberes contribuem com a edificação de conhecimentos e com a formação humanizadora para organização e desenvolvimento das propostas na ampliação do conhecimento em Arte, na formação dos futuros pedagogos, é necessário, dando destaque à importância da Arte, na Educação Básica e no Ensino Superior, nos cursos de Arte e suas linguagens na Pedagogia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 20 jul.2021

BRASIL. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto- 1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 08 jul. 2021

BRASIL. Resolução nº1, 15 de maio de 2006. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, nº 92, seção 1, p.11-12, 16 maio 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=licenciatura Acesso em: 04 abril 2021

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica. MEC/CP. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o Acesso em: 05 de junho 2021

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6o do artigo 26 da Lei no 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 08 jul. 2021

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte para o Ensino Fundamental (3o e 4º Ciclos). Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 20 jun.2022

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições/ Maria Heloísa C. de T. Ferraz, Maria F.de Rezende e Fusari. 2.ed.rev.e ampl. – São Paulo: Cortez, 2009.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000400005. Acesso em: 20 jan. 2023

LOWENFENFELD, V: Brittain, W.C. Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARTINS, Miriam Celeste. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. Inquietações e mudanças no ensino de arte. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012

SILVA, R. B. da. Arte na formação de pedagogos: um estudo na região metropolitana do vale do paraíba e litoral norte – SP. 2023. Dissertação (mestra-

do) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023. Disponível em: https://mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes/. Acesso em: maio 2024

SILVA, Raquel B. ; SILVA, Michael S.; BUSSOLOTTI, Juliana M. Arte na Pedagogia: percurso histórico. Revista Educare, v. 10, p. 1-19, 2024.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Formação de Profissionais da Educação • Educ. Soc. 21 (73), Dez 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013 Acesso em: jun.2022

AUSENTE PRESENTE: A SOBREVIVÊNCIA DO QUILOMBO DO AUSENTE EM MEIO A UM CONTEXTO ADVERSO

Mateus de Fátima Brandão[76] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Suzana Ramos Coutinho[77] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Este artigo tem como objetivo estudar a Comunidade Quilombola do Ausente, grupo de remanescentes de escravizados, situado no distrito do Serro, no Estado de Minas Gerais. Com o objetivo de compreender como são os aspectos de continuidade e descontinuidade da memória e do patrimônio cultural e social desse grupo e os impactos dessa realidade. O problema que pretendemos responder é: O que ainda resta da cultura local na comunidade, como é feita a preservação? Quais os elementos internos e externos contribuíram e contribuem para a perda da identidade desse grupo? Há intervenções do governo que viabilizam a manutenção da cultura deste grupo específico? A educação de base exerce um papel atuante para que essa perda cultural seja estancada? Para isso, analisa-

76 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – (CEFT) Centro de Educação, Filosofia e Teologia. Mestre em Ciências da Religião pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião da Universidade Presbiteriana Mackenzie (PPGCR/CEFT/UPM), membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa de Relações Raciais: Racismo e seu enfrentamento em múltiplas dimensões; REMEMORA: Religião, Memória e Cultura. E-mail: brandaomateus@hotmail.com

77 Pós-doutora em Antropologia Social pela University of Cambridge (2013), Ph.D. em Estudos da Religião pela Lancaster University, Inglaterra (2009), possui mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004) e graduação em Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2000). É fotógrafa profissional pelo SENAC São Paulo e especialista em Fotografia como Arte Contemporânea pelo SENAC São Paulo. É professora e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência da Religião da PUC/São Paulo e professora Assistente Doutor I da Universidade Presbiteriana Mackenzie, atuando como docente no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da mesma universidade.

remos criticamente os elementos que foram preservados ao longo dos anos, desde o século XVIII, como as festas, os rituais religiosos, a língua e o folclore dessa comunidade. O objetivo é identificar as razões internas e externas que levaram à perda de alguns elementos centrais da sua cultura, bem como investigar, por meio de uma abordagem fenomenológica, os fatores que contribuíram para a manutenção de suas tradições culturais e seus impactos nessa comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombolas; Ausente; Cultura.

Introdução

A compreensão histórica das comunidades quilombolas do Brasil, ou seja, os grupos de descendentes de africanos escravizados – os quase cinco milhões transportados à força (IBGE, 2000) - que se refugiaram em áreas isoladas para escapar da opressão e da escravidão durante o período colonial e imperial é de suma importância para que, atualmente, cada cidadão tenha consciência dos desmandos e dos massacres que ocorreram aqui.

Os quilombos se formaram, dentre outros motivos, porque havia, nas fazendas e nos espaços onde os escravizados eram mantidos, locais de repressão violenta para os presos que tentassem fugir ou se rebelassem. Esses locais eram assegurados pela legislação, tanto no regime colonial quanto no período imperial. Além disso, é importante salientar que "No continente americano, o Brasil foi o país que importou mais escravos africanos[78]" (IBGE, 2000), e o país que por último aboliu formalmente a escravidão. Esses e outros dados são de fundamental importância para que não se percam os referenciais daquilo que foram aqueles anos, algo em torno de três séculos e meio, pois estes anos refletiram e ainda continuam a refletir negativamente no contexto socioeconômico-cultural brasileiro.

Os quilombos eram, inicialmente, refúgios temporários, mas se transformaram em comunidades estáveis, onde os habitantes preservaram e desenvolveram suas próprias práticas culturais, sociais e econômicas. Mas, tragicamente, o reconhecimento legal de que estas terras pertenciam aos descendentes demorou mais de cem anos, sendo possível apenas através do Artigo 68; da Constituição Cidadã de 1988. Outro dado alarmante é que quase quatro décadas após a promulgação da Constituição Federal

78 Disponível em: < https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/negros/regioes-de-origem-dos-escravos-negros.html>. Acesso em 25 de agosto de 2024.

de 1988 ainda existem muitas comunidades que não têm o direito efetivado de suas terras.

Durante anos, buscou-se suprimir, reprimir e obscurecer a percepção de que esses grupos ainda estavam presentes com suas lutas e seus movimentos de resistência; mas sem a voz da representação. A título de esclarecimento técnico, de acordo com INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - (2017, p. 5),

> *São considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. Tal caracterização deve ser atestada mediante autodefinição da própria comunidade*[79].

Este aspecto é tão relevante que, passados cento e trinta e seis anos da abolição da escravatura, faz-se necessário relembrar que as comunidades quilombolas enfrentam diversos desafios em território brasileiro: a luta pelo reconhecimento e regularização das suas terras, a preservação das suas tradições culturais frente à modernização e pressões externas, o combate à pobreza e à exclusão social. Além dos conflitos degradantes com grandes proprietários de terra, empresas e, até mesmo, com o próprio governo, que por vezes têm interesses opostos aos dos quilombolas. Apesar dos progressos obtidos ao longo dos anos, ainda há uma sensação de que ainda há um conflito entre senhores e escravos, o que é de se esperar, pois, como disse Moura (1981, p. 13), a "própria Abolição, como foi feita, significou mais um compromisso que uma solução", e, por conseguinte, "Os problemas não solvidos com o 13 de Maio deixaram aderências e canalizaram forças negativas que até hoje continuam influindo na nossa história social" (Moura, 1981, p. 13).

Esse cenário de incertezas, abandono, esquecimento, distrato e exclusão social ainda está presente nas comunidades de remanescentes em todo o território brasileiro. Sendo assim, "Toda a nossa estrutura econômica, todos os elementos condicionantes da nossa formação tinham de inserir nos seus poros, diversos problemas que advinham disto" (Moura, 1981, p. 14). Ainda há muito a ser superado.

Dessa forma, com base neste panorama social, este trabalho procura abordar uma dessas comunidades, o Quilombo do Ausente, no distrito

79 Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024.

do Serro, a 250 quilômetros de Belo Horizonte. Em primeiro lugar, faremos uma análise histórica, definindo a origem daquele grupo, suas raízes e seus valores. O segundo aspecto a ser considerado é o que ainda presente, isto é, os elementos culturais que foram preservados naquela comunidade. O terceiro tópico consiste em analisar as políticas de preservação cultural e as iniciativas educacionais, de possíveis projetos sociais de fomento que assegurem os direitos dos moradores daquela localidade.

O Quilombo do Ausente

A comunidade Quilombola do Ausente está situada a três quilômetros de Milho Verde, no município do Serro, na região do Vale do Jequitinhonha, na encosta de Serra do Espinhaço, interior das Minas Gerais. Atualmente conta com uma área de 2,48 mil hectares com 107 famílias quilombolas cadastrados. No entanto, de acordo com Nilmar Lage (2022, p. 91), Jornalista e pesquisador, o

> *secretário da Associação dos Moradores da Comunidade Quilombola do Ausente, José da Conceição, conhecido como Gordo, existem 73 famílias na comunidade, totalizando aproximadamente 300 pessoas que vivem principalmente da agricultura familiar. Contudo, o garimpo também já foi importante fonte de renda na região80.*

O Quilombo do Ausente obteve reconhecimento pela Portaria n.º 177, de 31 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial da União em 3 de setembro de 201285. Com emissão do Certificado de Autodefinição como Remanescente dos Quilombos, pela Fundação Cultural Palmares (Leite, et al, 2017).

"A comunidade é dispersa e está subdividida nos lugares denominados Papagaio, Massangana, Ausente de Cima e Ausente de Baixo [...]. Possui luz elétrica, escola infantil e uma escola municipal com ensino fundamental até o 5º ano81" (Prefeitura do Serro). O acesso se dá tanto pelo distrito de Pedro Lessa, onde se percorre 10 Km de uma estrada de terra e cascalho, cheia de curvas ou pela rodovia que liga Serro a Diamantina. Ambos os percursos são difíceis de percorrer, sendo o trajeto mais agravado nos dias de chuvas, por causa do barro e dos buracos. Há conversas acerca

80 Dissertação de mestrado: Tomaz, Nilmar Lage Fonseca e Sim Sinhô [manuscrito]: Fotoetnografia da Comunidade Quilombola do Ausente / Nilmar Lage Fonseca e Tomaz. --Diamantina, 2022. Disponível em: <https://nilmarlage.com.br/sim-sinho-fotoetnografia-da-comunidade-quilombola-do-ausente/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

81 Disponível em: https://www.serro.mg.gov.br/. Acesso em: 25 ago. 2024.

da pavimentação do trajeto, mas a comunidade local não é favorável à ideia, alegando a perda da tranquilidade pelo possível aumento do trânsito de automóveis dentro da reserva.

Os habitantes do Ausente se originaram da comunidade do Baú, localizada em Pedro Lessa. De acordo com o CEDEFES (Centro de documentação Eloy Ferreira da Silva), após a abolição da escravatura, um casal de escravizados comprou a fazenda, que, à época, só tinha uma casa de telha, a casa dos senhores82. Anos mais tarde, aquela região ainda era bastante carente, com casas de pau a pique e sapé, uma pequena igreja e ruínas de uma senzala que ainda podem ser encontradas na região. Tanto o quilombo do Baú quanto o quilombo do Ausente mantêm parentesco cultural, pois são de origem Banto, da região centro-sul do continente africano.

A comunidade quilombola do Ausente leva esse nome devido a um afluente do rio Jequitinhonha que corta suas terras, chamado pelos mais velhos de “Ausente” ou Massangano, “remonta ao século XVIII, identificando um córrego de mesmo nome, afluente do rio Jequitinhonha, no qual ocorria a exploração de diamantes83” (INCRA, 2021). O Quilombo do Ausente é uma comunidade mista, pois “Quanto à religiosidade, na comunidade há evangélicos e católicos84” (CEDAFES). Os evangélicos, em sua minoria, estão distribuídos entre os membros da Assembleia de Deus e os membros da Congregação Cristã do Brasil, denominação predominante entre os evangélicos da região. Em sua maioria, há os católicos, e estes “Guardam tradições e no dia 19 de setembro comemoram a Festa de N.S. do Rosário rainha dos homens pretos85”.

Algo bem curioso é que, em um primeiro momento, as manifestações culturais africanas quase não são notadas, apesar de ser um Quilombo. Isso nos mostra que, em muitos aspectos, no dia a dia, não vemos traços da identidade cultural da origem daquele em suas práticas, uma vez que Hall (2003, p. 142), defende a cultura como

> *Os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas; e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses entendimentos são expressos e nos quais estão incorpo-*

82 Disponível em: < https://www.cedefes.org.br/ausente/>. Acesso em: 24 ago. 2024.
83 Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/territorios-quilombolas-pimentel-e-ausente-sao-identificados-em-minas-gerais Acesso em: 25 ago. 2024.
84 Disponível em: < https://www.cedefes.org.br/ausente/>. Acesso 24 de ago. 2024.
85 Disponível em: https://www.serro.mg.gov.br/. Acesso em: 25 ago. 2024.

rados.

Podemos, também, trazer para esse debate o conceito de cultura de Tery Eagleton (2005, p. 54), pois ele a explica como um

> *Complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico [...] que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade. [...] A cultura é então tudo o que não é geneticamente transmissível.*

Eagleton está mais, na verdade, na compreensão do que são as práticas culturais, pois, significativamente, percebemos, a partir das mudanças e transformações sociais, como os costumes, as tradições, os ritos e as festas se alteram. Sendo assim, ao analisarmos a ausência inicial de manifestação dos traços culturais de origem no Quilombo do Ausente, ganha força o que Habermas (2004) diz, pois, para ele, uma comunidade precisa ter autocompreensão do seu modo de vida, para os seus direitos lhes sejam garantidos e, sendo assim, essa militância se torna em "lutas culturais nas quais as minorias desprezadas passam a defender-se contra a cultura majoritária e insensível" (Habermas, 2004, p. 254).

Os elementos descritos, a seguir, só são observáveis mediante investigação com os mais velhos. Como, por exemplo, os rituais fúnebres típicos da comunidade, como os velórios e a surra no morto. Além de algumas memórias do passado como a verbalização das seguintes palavras:

> *angoró (cavalo); omana (falta de roupa); n'gaiazambi (Deus); mavu (cemitério); pipoque (feijão); massambi (arroz); calunga (água); apungo (fubá); anjo (casa); otita (noite); oteta (dia); caimina (moça nova); macuco (mulher velha); n'jará (fome)*[86]*.*

Recentemente, em conversa com minha mãe, Orenice (nice), nascida e criada ali até os quarente anos, fique sabendo que tais palavras lhes são familiares e que, segundo ela, enquanto lavava roupas à beira do Córrego Massangano, ouvia seus pais e tios cantarem canções que tinham estas palavras.

86 Disponível em: https://www.cedefes.org.br/ausente/. Acesso em: 16 abr. 2024.

Contexto social

O Quilombo do Ausente é marcado por uma forte ausência dos mais jovens, pois estes, após completarem certa idade, normalmente 16 anos, partem em direção a outras cidades em busca de melhores condições de vida, uma vez que a vida na lavoura é marcada por muito trabalho e pouco retorno financeiro, algo que é mais agravado nos períodos de extensa seca. O destino, geralmente, é Belo Horizonte, Sete Lagoas, Pedro Leopoldo e São Paulo. Ali trabalham em diversas áreas; os homens, normalmente, se empregam em fazendas de cana de açúcar e gado e na construção civil. As mulheres, majoritariamente, em casas de família, como domésticas e/ou babás. Camarano e Abramovay (1999, p. 4) dizem, com razão, que "As áreas rurais forneceram um volume expressivo de migrantes para as áreas urbanas[87]".

A tal busca por melhores condições de vida, na "cidade grande", se dá, em grande parte, pelo abandono das zonas rurais, onde as condições de vida são precaríssimas, para uma inserção repentina nas grandes cidades em busca do sonho de muitos brasileiros: emprego, casa, boa alimentação, escola, lazer, descanso, comodidade e saúde. Mas a realidade não é simples, porque as cidades, em sua maioria, não estão prontas para receberem tais fluxos migratórios em tão pouco tempo. Com isso, tem-se o aumento do desemprego, o avanço do subemprego, a aglomeração nas periferias e o aumento da marginalidade. Sendo assim, aqueles que saem de suas casas no Ausente, em sua esmagadora maioria, vão morar nas periferias das grandes capitais.

Este foi o fenômeno que ocorreu com a minha família. Fomos morar em um barracão de dois quartos, ainda no tijolo, sem reboco, sem saneamento básico, na Rua Bela Vista, setor 5, número 40, no Conjunto Taquaril. Na Região Leste de Belo Horizonte, uma das áreas mais violentas naquela época. Os banhos eram tomados em uma bacia nos fundos do barracão. Naquele ano, meus estudos na primeira série foram interrompidos, pois não conseguiram vaga para mim em nenhuma escola.

Portanto, em dias corriqueiros, é forte a presença dos mais velhos, das mulheres que ficaram para cuidar da lavoura e dos filhos mais novos e dos adolescentes. O quadro, normalmente, sofre forte alteração nos feriados prolongados e nas festas de final de ano, que é quando aqueles que trabalham fora, retornam para visitar seus pais e demais parentes. É verdade que este quadro, nos últimos anos, devido a fortes mudanças no

87 Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2651/1/td_0621.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

contexto social da comunidade, tenha sofrido fortes alterações positivas. Até o ano 2000, o investimento básico em infraestrutura fundamental, eram negligenciados,

> *Em 2000, mais de um quarto da população em 45,8% dos municípios do Alto Jequitinhonha e em 34,3% dos municípios do Médio/Baixo vivia em domicílios sem energia elétrica. Isso mudou radicalmente na década seguinte, de forma que em 2010, apenas um município em cada território apresentou o percentual de população sem energia elétrica superior a 10%. Ressalta-se que o pior acesso se dá na área rural88 (Fundação João Pinheiro, 2017, p. 54).*

Então, esse cenário, com os investimentos em infraestrutura, sofreu grande alteração com

> *o avanço dos programas sociais, incluindo a Previdência Rural, o Benefício de Prestação Continuada e o Bolsa Família. Avanços significativos também se deram com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Luz para Todos, o Programa Um milhão de Cisternas, entre outros. Além de melhorar as condições de vida e da atividade produtiva, acarretaram estímulo ao comércio local, ampliando a demanda por alimentos, eletrodomésticos e outros produtos e estimularam a construção civil89 (Fundação João Pinheiro, 2017, p. 37).*

Tais incentivos apenas frearam a saída prematura dos jovens. Mas os desafios para a região ainda continuam, pois, devido às alterações de governo e as reduções de investimento em desenvolvimento, a insegurança social ainda se faz presente na região. Atualmente jovens e pais de família da comunidade voltam a considerar e a usar a migração como possibilidade de arrimo da renda.

Ao sair daquela comunidade, o indivíduo está sujeito, também, a perder seus traços culturais, suas raízes e sua identidade. Para Hall (2006),

> *[...] o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contra-*

88 Disponível em: https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/material/plano-de-desenvolvimento-para-o-vale-do-jequitinhonha/Jequitinhonha.>. Acesso em: 27 ago. 2024.

89 Disponível em: https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/material/plano-de-desenvolvimento-para-o-vale-do-jequitinhonha/Jequitinhonha.>. Acesso em: 27 ago. 2024.

> *ditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...]. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2006, p.13)*

Já que o sujeito está sempre a essa flutuação social e com ela vem uma instabilidade cultural oriundo dos contextos onde ele está inserido em determinados momentos da sua vida. Sendo assim, esse contexto migratório trouxe e ainda traz sérios prejuízos para a cultura local, uma vez que,

> *No movimento de complexificação do mundo, em que as mudanças ocorrem cada vez mais rápida e profundamente, tanto na configuração do mundo quanto nas relações sociais aí desenvolvidas, as identidades tornam-se fluidas (Souza, 2011, p. 9).*

Além disso, destaca-se também a presença das igrejas protestantes na comunidade. Pois estes movimentos atuaram e atuam proibindo e reprimindo os rituais e manifestações da cultura dos seus adeptos. Sobre isso, Nascimento (2003, p. 75), escreveu que "a igreja colaborou para que uma faceta da cultura dos povos negros da região fosse minada. Cada vez que a igreja ganhava um fiel, os vissungos perdiam um cantador".

A Festa de Nossa Senhora do Rosário do Homens Pretos

A celebração que movimenta a comunidade do Ausente é a Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, realizada, anualmente, no distrito de Milho Verde, a aproximadamente 10 quilômetros da comunidade. Essa é a festa mais esperada do ano por aquela população e, geralmente, acontece no último final de semana de setembro, ou de acordo com a agenda destinada pelo pároco, e conta com pessoas vinda de diversas localidades para prestigiá-la: Serro, Capivari, São Gonçalo do Rio das Pedras e outras vêm de Belo Horizonte (Brügger, 2016, p. 2). "A festa, como tantas outras que ocorrem pelo interior de Minas Gerais e do Brasil, tem ascendentes na cultura afro-brasileira e na história de resistência dessas populações[90]" (IEPHA/MG). É marcada por um forte sincretismo; a pre-

90 Disponível em: < https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/patrimonio-cultural-protegido/bens-registrados/details/2/3/bens-registrados-festa-de-nossa-senhora-do-ros%C3%A1rio-dos-homens-pretos-de-chapada-do-norte>. Acesso em: 27 ago. 2024.

sença católica acentuada, uma vez que a festa é realizada na Capela de Nossa Senhora do Rosário, na praça principal de Milho Verde, local tradicional do distrito. E, concomitantemente, acontece o desfile dos caboclos, marujos e catopés. Esta celebração

> *têm, cada vez mais, se destacado pela manutenção das tradições afrodescendentes do estado pela oralidade, consolidando-se como um lugar de memória que reinventa suas tradições, a cada ano, no dia da coroação do rei e da rainha da festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos (Maia; Souza, 2017, p. 227).*

Cada um destes atores possui sua representatividade histórico-cultural que simboliza e representa a história de escravidão, do domínio e da resistência da população negra. Como veremos a seguir:

> *Caboclos: representam os índios, primeiros habitantes de nosso país. O grupo se compõe geralmente de uma criança (o caciquinho), seis figuras adultas (Cacicona, Cacicão, Papai-Vovô, Mamãe-Vovó, Pantalão e Capitão Campó), os caboclos-dançantes, além de dois porta-bandeiras e os músicos. Marujada: Representa os portugueses - os brancos - e relembram a vinda dos africanos nos navios negreiros para o Brasil. Catopês: representam os negros (na formação das guardas de catopês, marujos e caboclos). Organizam e conduzem o reinado. Buscam príncipes, princesas, reis e rainhas e formam o cortejo que, em seguida, sai pelas ruas. Usam capacetes enfeitados com espelhos, fitas coloridas e penas*[91].

Vale lembrar que "Os valores próprios do sincretismo religioso, da oralidade, da culinária e da musicalidade são elos próprios das populações negras que são fundamentais na história e na formação de Minas Gerais[92]" (IEPHA/MG). O que precisa ser destacado é que

> *A Festa do Rosário, tal como realizada no Brasil colônia, como Congada, tem também uma origem luso-africana, pois o catolicismo de Portugal forneceu os elementos de devoção à Nossa Senhora do Rosário, enquanto os negros deram forma ao culto e à festa. Foi no território da América Portuguesa que se mesclaram tais manifestações culturais, isto é, o catolicismo oriundo de Portugal e as ma-*

91 Disponível em: https://www.caleidoscopio.art.br/grupobayu/artigo02.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

92 Disponível em: < file:///C:/Users/Cliente/Downloads/InventrioFesta.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2024

> *nifestações das culturas africanas (Maia; Souza, 2017, p. 227).*

E, a partir de então,

> *a devoção foi imposta aos negros como forma de controle e catequese. Porém, os negros não só se tornaram devotos de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, como também introduziram elementos de sua própria cultura para a crença e a ritualística sacro-profana. Esta foi uma das poucas oportunidades que tiveram para manter alguns dos seus costumes e tradições, sincretizados na Santa católica "africanizada" (Maia; Souza, 2017, p. 227).*

Pode-se concluir, então, que a Festa de Nossa Senhora do Rosário é o maior símbolo daquilo que representa o passado de escravidão para a comunidade do Ausente, pois ela movimenta seus habitantes e os faz se reunirem, pelo menos uma vez no ano, em prol de um único objetivo, rememorar toda luta vivenciada pelos seus ancestrais.

Conclusão

Apesar das adversidades, o Quilombo do ausente se mantém firme, em sua vida pacata, simples. Ali há um povo hospitaleiro, marcado pelo labor ao sol, e lida árdua na lavoura tem reflexo na pele do rosto queimada. As casas, sempre muito simples, contam com um rádio que, durante o dia inteiro, toca músicas sertanejas. A comida é simples; frango com quiabo, angu, torresmo, fubá suado – uma iguaria da região –, feijão batido e, em muitas residências, a tradicional samambaia comestível, mas tudo com um tempero ímpar, defumado pela fumaça do fogão à lenha. O rio que corta aquelas terras, conhecido como o córrego Massangano, pode ser atravessado através de pinguelas ou, nos períodos extensa de seca, com um salto apenas. No Ausente há conflitos internos por terras e interesses familiares, mas isso não influencia negativamente na beleza da localidade.

A comunidade Quilombola do Ausente – MG, experiência uma dualidade que poderíamos denominar de contexto de crise, entre o catolicismo popular, as manifestações africanas e a presença do protestantismo, esses três elementos se fundem e se contradizem. A comunidade, hoje, não consegue mais fazer distinção entre o que é fruto da tradição dos ancestrais e as influências das religiões com caráter impositivo. Sendo assim, apesar de haver um encontro de manifestações culturais, ritos, danças e comportamentos que remontam a um passado que deve se manter vivo

na memória, muito do que é essencial para a sobrevivência de um grupo tem se perdido por esses e outros fatores: o êxodo rural, a presença do turismo exploratório, a falta de incentivo do poder público e a presença indiscriminada de igrejas que não respeitam a ancestralidade daquele povo. Por isso, é importante que o contexto da religiosidade, da cultura e das práticas que remontam ao passado daquele povo vá além das festas, para que se possam perpetuar as tradições que trazem consigo simbolismos, crenças, lendas, mitos e formas de compreender o mundo à sua volta. Além disso, é preciso preparar essa comunidade para que ela esteja pronta para responder às demandas e questionamentos da sociedade ao seu redor.

O Quilombo do Ausente, apesar de ter sido esquecido pelas autoridades governamentais, sobreviveu e permanece como um símbolo de luta e resistência. Aqueles que ali residem, demonstram orgulho de sua herança africana e exibem, com brilho nos olhos, suas danças, cânticos e tradições herdadas.

REFERÊNCIAS

BRÜGGER. Aline Pandeló, Festa do Rosário em Milho Verde – MG: Espaço Sagrado. II Colóquio de Nugea – Universidade Federal de Juiz de Fora. Instituto de Ciências Humanas. Junho de 2016. Disponível em: https://www2.ufjf.br/nugea/wp-content/uploads/sites/338/2016/06/Texto-Nugea-Aline-Pandel%C3%B32.pdf. Acesso em: 28 de agosto de 2024.

CAMARANO. Ana Amélia, ABRAMOVAY. Ricardo, Êxodo Rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: Panorama dos últimos cinquenta anos. IPEA (Instituto de Pesquisas Aplicadas). Rio de Janeiro, 1999.

CRISTINA. Tolentino, Sobre as Festas de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos – (Congado). Disponível em: https://www.caleidoscopio.art.br/grupobayu/artigo02.htm. Acesso em 28 de agosto de 2024. IEPHA – Minas Gerais. Disponível em: <https://www.iepha.mg.gov.br/index.php/programas-e-acoes/patrimonio-cultural-protegido/bens-registrados/details/2/3/bens-registrados-festa-de-nossa-senhora-do-ros%C3%A1rio-dos-homens-pretos-de-chapada-do-norte>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Plano de desenvolvimento para o Vale do Jequitinhonha. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/polojequitinhonha/material/plano-de-desenvolvimento-para-o-vale-do-jequitinhonha/Jequitinhonha.>. Acesso em: 27 ago 2024.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Regularização de territórios quilombolas: perguntas e respostas. Brasil, 2017. Disponível em: < https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf>. Acesso em 27 ago de 2024.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Regularização de

territórios quilombolas: perguntas e respostas. Brasil, 2017. Disponível em: < https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/perguntas_respostas.pdf>. Acesso em: 27 agosto de 2024.

LEITE, Matheus de Mendonça Gonçalves; MIRANDA, Marina Gomes de; PINHO, Mateus Lima de; OLIVEIRA, Karla Silva. A luta pela efetivação dos direitos étnicos e territoriais das comunidades quilombolas em conflitos socioambientais: reflexões críticas sobre a atuação extensionista na defesa dos direitos étnicos e territoriais da comunidade quilombola de queimadas. Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão. v. 1. n 1. p. 44 - 59, 2017. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/conecte-se/article/view/16161. Acesso em: 27 ago 2024.

MAIA, Andréia Casa Nova. SOUZA. Vitor Leandro de, A Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos: Memória, Patrimônio e Cultura Popular. Resgate – Rev. Interdisciplinar. Cult. Campinas, v. 25, n 1, p. 227-252 Jan/jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8648567>. Acesso em: 27 ago 2024.

MOURA, Clóvis, Rebeliões da Senzala, 3ª. Edição, São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

NASCIMENTO, Lúcia Valéria do. A África no Serro-Frio, Vissungos: uma prática social em extinção. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.2003.

PREFEITURA MUNICIPAL DO SERRO. Disponível em: https://www.serro.mg.gov.br/. Acesso em: 25 de agosto de 2024.

SOUZA. B. O., Aquilombar-se: panorama histórico, identitário e político do Movimento Quilombola Brasileiro. Universidade de Brasília, 2008.

Tomaz, Nilmar Lage Fonseca e. Sim Sinhô [manuscrito]: Fotoetnografia da Comunidade Quilombola do Ausente / Nilmar Lage Fonseca e Tomaz. - Diamantina, 2022.

A IMPORTÂNCIA DA VALORIZAÇÃO DOS PATRIMÔNIOS CULTURAIS: COLISEU E MARACANÃ EM FOCO

Gabrielle Cristiane Fulcherberguer[93] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Prof. Dr. Marcos Rizolli[94] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: O presente estudo analisa a importância dos patrimônios culturais utilizando como exemplo o Coliseu, em Roma, e o Maracanã, no Rio de Janeiro. A pesquisa busca entender como esses monumentos são percebidos e valorizados nacional e internacionalmente, além de explorar como eles contribuem para a construção da identidade cultural de seus respectivos países. O problema de pesquisa está em identificar como essas estruturas, inicialmente concebidas com propósitos específicos, se transformaram em símbolos culturais mais amplos ao longo do tempo. O trabalho também investiga a etimologia dos termos “patrimônio” e “monumento”, e como esses conceitos se aplicam ao Coliseu e ao Maracanã. Além disso, o estudo avalia as funções sociais e políticas desempenhadas pelos monumentos e a percepção pública atual. A pesquisa baseia-se em teorias de memória coletiva e patrimônio cultural, discutindo, por exemplo, como o Coliseu passou de um espaço de entretenimento para um símbolo de preservação histórica, enquanto o Maracanã, embora mantenha forte identidade cultural, sofre com reformas que priorizam interesses econômicos. Como conclusão, o estudo propõe um novo modelo de gestão para

93 Gabrielle Fulcherberguer, aluna de doutorado do Programa Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) integra o corpo docente do Centro de Comunicação e Letras da UPM.

94 Marcos Rizolli, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Professor Doutor do Programa Educação, Arte e História da Cultura.

o Maracanã, inspirado no Coliseu, visando equilibrar preservação cultural, educação e interesses econômicos.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio cultural; Coliseu; Maracanã

Considerações iniciais

O presente trabalho busca explorar a importância e a representatividade dos patrimônios históricos e culturais, tomando como estudo de caso dois grandes patrimônios monumentos: o Coliseu, em Roma, e o Maracanã, no Rio de Janeiro.

A justificativa deste estudo reside na necessidade de compreender como esses patrimônios são percebidos e valorizados tanto no contexto nacional quanto mundial, e como influenciam a identidade cultural das nações às quais pertencem.

O problema de pesquisa centra-se em explorar como o Coliseu e o Maracanã, através de suas transformações de variados usos ao longo do tempo, funcionam como espaços de construção, reafirmação e valorização da identidade cultural e social.

Os objetivos desta pesquisa são: identificar e analisar as origens etimológicas dos termos “patrimônio” e “monumento” e sua aplicação nos casos do Coliseu e do Maracanã; explorar as funções sociais e políticas que esses monumentos desempenharam ao longo do tempo; avaliar a percepção pública e o valor simbólico atribuído a eles nos dias atuais.

A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de patrimônio e memória coletiva. Contribuem com a nossa reflexão autores como Le Goff (2019) que ressalta a importância do papel dos monumentos como legados da memória coletiva. Canclini (2019) que complementa discutindo o valor simbólico dos patrimônios culturais na formação da identidade nacional. Rea (2022) que apresenta a evolução histórica do Coliseu e Simas (2021) que narra a trajetória do Maracanã, entre outros autores.

Origem etimológica

A origem etimológica da palavra patrimônio vem do latim “patrimōnĭum, ĭī (pater) n. 1. património, bens de famílias, bens, haveres; 2 [fig.] herança.”[95]

Na língua portuguesa:

“Pa-tri-mô-ni:o s.m. 1 Conjunto de bens de família, trans-

95 DICIONÁRIO de latim – português. Porto: Porto Editora, 2001.

> *mitidos por herança. 2 Conjunto de bens, direitos e obrigações de uma pessoa física ou jurídica. 3 Conjunto dos bens materiais e culturais de uma nação, estado, cidade, que constituem herança comum."*[96]

Jacques Le Goff (2019) elucida o que é considerado como os materiais da memória coletiva e da história e o sentido de monumento:

> *A palavra latina monumentum remete para a raiz indo-européia men, que exprime uma das funções essenciais do espírito (mens), a memória (memini). O verbo monere significa 'fazer recordar', de onde 'avisar', 'iluminar', 'instruir'. O monumentum é um sinal do passado. Atendendo às suas origens filológicas, o monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos. Quando Cícero fala dos monumenta huius ordinis, designa os atos comemorativos, quer dizer, os decretos do senado. Mas desde a Antiguidade romana o monumentum tende a especializar-se em dois sentidos: 1) uma obra comemorativa de arquitetura ou de escultura: arco de triunfo, coluna, troféu, pórtico, etc.; 2) um monumento funerário destinado a perpetuar a recordação de uma pessoa no domínio em que a memória é particularmente valorizada: a morte. "O monumento tem como características ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) e o reenviar de testemunhos. (Le Goff, 1996, p.486)*

Sob a ótica da valorização dos patrimônios, Giulio Carlo Argan (2005) argumenta que:

> *em toda a sua história, a cidade resulta composta pelo entrelaçamento de temporalidades diversas. Portanto, é necessário que os historiadores da arte considerem o estudo científico de todos os fenômenos vitais da cidade como inerente à sua disciplina, a conservação do patrimônio artístico como metodologia operacional inseparável da pesquisa científica e a intervenção no devir da cidade como o tema fundamental de sua ética disciplinar. (Argan, 2005, p. 83)*

O autor salienta que a importância do "valor histórico de um monumento consiste no fato de que existe e se vê, ou seja, se dá como sujeita a avaliação estética" (Argan, 2005, p. 227) Os patrimônios e monumentos ali existentes, juntamente com seus centros históricos, expressam a arte de uma

96 TERRA, Ernani. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Rideel, 2014.

época e, assim, conservam e transmitem os valores daquele lugar onde o vínculo simbólico e mítico é reconhecido por aqueles que ali vivem. Desta forma, os patrimônios históricos e culturais como pontos centrais onde se localizam, constituem as cidades turísticas e suas atrações, a exemplo de Rio de Janeiro e Roma, que são conhecidos por serem polos turísticos mundiais.

Coliseu

A concepção do Anfiteatro Flaviano, que recebeu este nome em homenagem ao imperador que ordenou sua construção em 72 d.C., partiu da ideia de um edifício monumental que representasse simbolicamente o poder e força do Império Romano, além de oferecer entretenimento à população por meio da política denominada “panis et circenses”, conhecida devido seu intuito em manipular as massas, ao oferecer o entretenimento representada pela simbologia do “circo” e assim desviando a atenção das pessoas de assuntos políticos, além de estimular seus sentidos para os prazeres da comida, ação simbolizada pelo “pão”. Neste cenário, tudo ocorria por meio das performances de gladiadores, animais selvagens e execuções, onde, ocasionalmente, eram oferecidos alimentos à plateia sem custo.

Atualmente, o Coliseu é um patrimônio cultural mundial da UNESCO, refletindo sua contínua preservação e valorização, embora tenha passado por diferentes processos de reconstrução e restauração por conta de fenômenos da natureza, como abalos sísmicos e a corrosão do tempo ao longo de sua história de séculos. Na contemporaneidade passou a receber mais atenção das autoridades e com base em documentos históricos o patrimônio passou por restaurações a fim de manter sua originalidade e autenticidade, mantendo viva a memória e identidade símbolo da grandeza do império romano.

Desde a infância, os italianos são ensinados a valorizar sua história, arte e patrimônio. Um exemplo dessa ação ocorre por meio do departamento do setor educativo do Parque Arqueológico do Coliseu (PARCO), que propõe diferentes programas e projetos de incentivo a cultura e educação para estudantes de diferentes idades, possibilitando o conhecimento de sua história in loco. As visitas educacionais, ajudam a transmitir a importância do patrimônio para as novas gerações para que valorizem o bem cultural como seu legado.

Existe um trabalho contínuo de preservação e restauração do Coliseu, incentivado por políticas públicas e parcerias privadas. Essas ações são exemplos de uma gestão focada na difusão cultural e na valorização de seu legado histórico.

O governo italiano trabalha para promover a difusão cultural do Coliseu como um símbolo nacional, tanto no turismo quanto na educação. O envolvimento de turistas e a forte conexão emocional dos italianos com o monumento reforçam a valorização contínua

Maracanã

O Estádio do Maracanã é um símbolo cultural da identidade brasileira, é tido como o "templo sagrado do futebol" brasileiro, que é uma das maiores paixões da nação, e possui o poder intrínseco que os patrimônios carregam consigo, ou seja, o poder do "sagrado". Nestor Garcia Canclini (2019, p. 192) esclarece que estes patrimônios possuem papel importante na produção de valor, de significados que geram a identidade de um grupo, de uma nação "que vai além da compreensão e da explicação do homem e o que ultrapassa sua possibilidade de mudá-lo".

Ao longo dos anos o estádio passou por reformas que priorizaram interesses econômicos, como megaeventos esportivos (Copa do Mundo e Jogos Olímpicos), muitas vezes em detrimento da manutenção de sua identidade histórica. Isso gerou um processo de "descaracterização" do Maracanã como patrimônio cultural, pois o foco foi desviado da preservação e da valorização de sua essência original e autenticidade.

A gestão do Maracanã através do tempo tem sido marcada por conflitos entre interesses culturais e econômicos. Reformas que atendessem as exigências necessárias para a realização de megaeventos esportivos muitas vezes colocaram em risco sua valorização enquanto patrimônio cultural brasileiro. Ao contrário da Itália, que equilibra a preservação com o uso comercial de seu patrimônio

O Estádio embora ainda seja um espaço que atrai turistas e tenha forte presença no imaginário popular, carece de uma política robusta de difusão cultural e preservação, como a do Coliseu. Existe uma desconexão entre a valorização do estádio como um espaço de memória coletiva e a gestão focada em interesses econômicos.

Patrimônios e suas funções sociais

O Coliseu hoje não exerce mais sua função original como arena de espetáculos de lutas entre gladiadores e caçadas. Atualmente estabelece uma conexão direta com o passado, proporcionando ao público a oportunidade de ter contato com o que foi a grandiosidade do Império Romano. Sua

função social é a de preservar e transmitir a história de um dos maiores impérios do mundo, servindo como um monumento que perpetua a identidade cultural italiana.

O Coliseu é uma das principais atrações turísticas da Itália e do mundo, desempenhando um papel significativo no turismo cultural. Milhões de pessoas visitam o monumento anualmente, o que gera receitas importantes para o país. Além disso, o turismo no Coliseu também promove a conscientização global sobre a importância da preservação do patrimônio histórico-cultural.

Além de ser um monumento histórico, o Coliseu ainda é utilizado como espaço para eventos culturais contemporâneos, alguns espetáculos musicais e exposições. Embora sua função como espaço de entretenimento tenha mudado desde a Roma Antiga, ele continua a ser um espaço de manifestações artísticas e culturais.

O Maracanã permanece como um símbolo da cultura brasileira, associado ao futebol, uma paixão nacional que tem seu Rei e sua Rainha, representados por Pelé e Marta. O estádio desempenha um papel relevante na memória coletiva dos brasileiros e é um ícone cultural que reflete a identidade esportiva do Brasil.

O Estádio continua a ser um espaço de destaque para o futebol, recebendo partidas de importantes campeonatos nacionais e mundiais, além de ser palco de grandes espetáculos musicais. Mesmo com as mudanças estruturais ao longo dos anos, o Estádio mantém seu papel como um local de tradição cultural, embora sua estrutura original tenha sido afetada pelo seu destombamento e diferentes reformas voltadas aos interesses econômicos.

Assim como o Coliseu, o Maracanã também é uma atração turística importante no Brasil, atraindo visitantes de todo o mundo, que desejam conhecer o palco de alguns dos momentos mais icônicos do futebol pentacampeão do mundo e seus jogadores. Essa função turística ajuda a promover a cultura brasileira internacionalmente.

Tanto o Coliseu quanto o Maracanã transcenderam simbolicamente suas funções originais devido à capacidade de se adaptarem a novas realidades sociais e culturais, sem perder a relevância como símbolos nacionais. Ao absorveram novas funções sociais ao longo de suas histórias estes patrimônios se tornaram monumentos importantes para seus países.

O Coliseu originalmente construído como um anfiteatro para abrigar combates de gladiadores, execuções e lutas de animais, era um espaço de entretenimento para as massas durante o Império Romano. No entanto, ao

longo dos séculos, passou a simbolizar muito mais do que os espetáculos violentos que antes aconteciam ali. O Coliseu tornou-se um monumento à resistência do tempo e à preservação histórica. Sua monumentalidade e sua preservação transformaram-no em um símbolo da história cultural e da identidade da Itália.

O Maracanã foi originalmente construído para ser o maior estádio de futebol do mundo, a fim de projetar o progresso econômico brasileiro para o mundo, tendo como função principal abrigar competições esportivas, como a Copa do Mundo de 1950. No entanto, ao longo do tempo, tornou-se mais do que apenas um estádio, transformando-se em um símbolo cultural e social para o Brasil. O Estádio não é apenas um espaço onde os jogos são disputados, mas sim um lugar de memória coletiva e da construção da identidade brasileira passada de geração em geração de torcedores. Grandes momentos da história do futebol, como o milésimo gol de Pelé, aconteceram no Maracanã, reforçando essa ligação simbólica. Porém, o Estádio enfrenta o desafio de resistir e conciliar sua função principal com a cultural e memorial devido a interesses econômicos.

Lugares de memória – passado e presente

Ao tratar de patrimônios culturais e monumentos históricos, como o Coliseu e o Maracanã, classificados de acordo com Pierre Nora (apud Ricoeur, 2007) como “lugares de memória”, como um elo entre o passado e o presente, o autor explica que “a memória é um fenômeno sempre atual, um vínculo vivido no presente eterno [...]”.

Quando nos referimos à importância do Coliseu e do Maracanã para seus países, é importante pensarmos sob a óptica de patrimônio, dentro do contexto da construção dos estados nacionais, na representação de uma Nação. Para Stuart Hall (2004), nação é uma entidade política – o Estado – ela é um “sistema de representação cultural” que contém a história, memórias e imagens que são os grandes referenciais para a formação da identidade de uma nação. É também, o resultado de estruturações da coletividade através dos tempos e um determinado espaço, que tem seu vínculo direto com a memória e a formação de uma identidade que deve ser tratada como material a ser preservado.

Neste sentido, podemos reforçar aqui alguns dos importantes registros históricos referidos ao Coliseu e o Maracanã. A relevância destes registros do passado e o transpor ao presente como um elo do povo, da nação ao qual estes pertencem diante dos significados que cada um destes patrimônios carrega. E quanto no presente continuam tendo papel de prota-

gonismo para a sociedade. Esse elo entre indivíduos que formam uma nação, é um sentimento que sempre esteve vivo entre os povos no sentido de concretizar sua unidade nacional. Chabod (apud Le Goff, 2019) do mesmo modo contribui com nossa reflexão sobre o Coliseu e Maracanã, ao tratar sobre o paralelo entre passado/presente.

> *(...) não há história imóvel e que a história também não é a pura mudança, mas o estudo das mudanças significativas. A periodização é o principal instrumento de inteligibilidade das mudanças significativas. (...) É, em geral, o lugar que o passado ocupa nas sociedades o que aqui me interessa". (Chabod apud Le Goff, 2019, p. 49)*

Nesta perspectiva, podemos começar por pontuar momentos importantes ocorridos no passado/presente do Coliseu e do Maracanã, onde a função principal ao que foram concebidos não teve papel de protagonismo. As arenas serviram de palco para visitas ilustres, shows importantes, populares e tradicionais, espetáculos de ícones da cultura local ovacionados por seus povos e que continuam marcando o registro histórico destes lugares de memória.

Coliseu e Maracanã, por exemplo, compartilham algumas destas experiências simbólicas. Ambos receberam a visita do popular Papa João Paulo II. No Coliseu, a primeira Via Sacra do século XXI, foi realizada pelo Papa João Paulo II durante a Via Sacra no Coliseu em 23 de março de 2002. No Maracanã, a primeira missa de um papa no Brasil. A missa campal foi realizada pelo Papa João Paulo II em julho de 1980. Show de um grande astro da música internacional, em 2003, Paul McCartney, realizou uma apresentação no Coliseu, para um público seleto de 400 pessoas, abrindo a temporada musical da capital italiana. Em 1990, Paul McCartney quebrou o recorde de maior público da história de seus shows no Rio de Janeiro, com apresentação no Maracanã para 184 mil pessoas. A memória do show está presente no site oficial do ex-Beatle.

Ícones da cultura popular também se apresentaram nos palcos das arenas. A cantora italiana Laura Pausini, fez uma apresentação beneficente exclusiva no Coliseu. Já a popular cantora brasileira Ivete Sangalo, fez o show de gravação de seu DVD ao vivo no Maracanã com presença de aproximadamente 50 mil pessoas. Em maio de 2009, Andrea Bocceli, tenor popular italiano, se apresentou no Coliseu. O prestigiado cantor brasileiro, conhecido como Rei Roberto Carlos, comemorou seus 50 anos de carreira no estádio Maracanã, em julho de 2009.

Le Goff (2019) afirma que "o que importa é mostrar, na primeira perspec-

tiva, através de alguns exemplos, o tipo de relação que as sociedades históricas mantiveram com o seu passado e o lugar que a história ocupa no presente". (Le Goff, 2019, p.26). O historiador francês Marc Block citado por Le Goff (2019) "pensava nas relações que o passado e o presente entretecem ao longo da história. Considerava que a história não só deve permitir compreender o "presente pelo passado" - atitude tradicional –, mas também compreender o "passado pelo presente". (Le Goff, 2019, p.27), o autor cita ao longo de sua obra outros autores que seguem na mesma vertente e continua a discorrer que "o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história" (Le Goff, 2019, p.28), que é se "organizar em função do presente: assim se poderia definir a função social da história" (Le Goff, 2019, p.29).

Para Canclini (2019) o patrimônio cultural se define como "conjunto de bens e práticas tradicionais que nos identificam como nação ou como povo, é apreciado como um dom, algo que recebemos do passado com tal prestígio simbólico que não cabe discuti-lo". (Canclini, 2019, p.160). O Coliseu e o Maracanã conotam deste prestígio, além de provocarem muitas emoções "O momento dos lugares de história é aquele "no qual ainda palpita algo de uma vida simbólica" (Nora, 2007).

Considerações Finais

O estudo demonstra que o Coliseu e o Maracanã são preservados e valorizados de maneiras muito diferentes. O modelo de gestão do Coliseu se baseia na preservação de sua integridade histórica e no uso de políticas públicas voltadas à educação e à difusão cultural. Em contrapartida, o Maracanã, embora tenha um valor simbólico similar para o Brasil, sofre com reformas que priorizam interesses econômicos, frequentemente ligados a megaeventos esportivos, o que compromete sua identidade cultural e histórica.

O estudo explorou como o conceito de patrimônio cultural está intrinsecamente ligado à construção da identidade nacional. Tanto o Coliseu quanto o Maracanã são símbolos poderosos que transcendem suas funções originais, representando a identidade e a memória coletiva de seus respectivos países. O estudo reforça que o patrimônio cultural não é apenas um bem físico, mas também um legado de memória que contribui para a formação da identidade de uma nação.

Um dos principais resultados do estudo é a sugestão de um novo modelo de gestão patrimonial para o Maracanã, inspirado nas práticas de gestão

do Coliseu. O objetivo é que a gestão do Maracanã possa focar não apenas em eventos esportivos, mas também em sua valorização como patrimônio cultural, promovendo ações educativas e culturais que envolvam a comunidade local e nacional, onde o Estádio seja um agente inclusivo na educação cultural, voltado para estudantes e o público em geral. Propostas de ações práticas que incentivem a valorização do patrimônio cultural brasileiro incluindo parcerias público-privadas e o uso de leis de incentivo à cultura podem contribuir para promover a preservação e a valorização do Maracanã. Dessa forma, espera-se que o Maracanã possa não só manter sua importância esportiva, mas também se consolidar como um espaço cultural multifuncional, gerando impacto positivo na sociedade e na comunidade local

Em resumo, os resultados teóricos do estudo destacam a importância da gestão cultural focada na preservação histórica e no fortalecimento da identidade nacional, enquanto os resultados práticos propõem um novo modelo de gestão para o Maracanã, inspirado no Coliseu, que busca equilibrar preservação cultural, educação e interesses econômicos, com o objetivo de gerar impacto social positivo e garantir a valorização do patrimônio brasileiro.

REFERÊNCIAS

ARGAN, Giulio Carlo. História da arte como história da cidade. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes Paulista, 2005.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas. São Paulo: EDUSP, 2019.

REA, Rossella. El Coliseo. Milan: Electa, 2022.

RICOUER, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

SIMAS, Luiz A. Maracanã: quando a cidade era terreiro. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2021.

NORA, Pierre. “Entre Memória e História: a problemática dos lugares”. Trad. Yara Aun Khoury. Revista do Programa de Estudos Pós-graduados de História, PUCSP, p.7-28,1993.

PORTO Editora. Dicionário Essencial: Latim–Português, Português–Latim. [S.l.]: Porto Editora, 2001.

TERRA, Ernani. Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Rideel, 2014.

ANÁLISE DO IMPACTO DO USO DA FERRAMENTA KAHOOT NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

António Francisco Samuane
Mohammad Gulam Lorgat

RESUMO: Este trabalho tem como objectivo geral analisar o impacto do uso da ferramenta Kahoot no processo de ensino - aprendizagem na formação de professores do ensino primário de Moçambique. O caso de estudo: Instituto de Formação de Professores de Chibata onde o uso de Kahoot em sala de aulas é quase inexistente e a realização de tarefas escolares a partir de computadores, tabletes e smartphones é reduzida. A situação permitiu a formulação da seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o impacto do uso da ferramenta Kahoot no processo de ensino - aprendizagem na formação de professores do ensino primário? Para responder a pergunta foi feita uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada levando em consideração alguns aspectos como concentração, engajamento, prazer, aprendizagem percebida, motivação e satisfação. O kahoot é um software interactivo que contém elementos dos jogos e permite aplicar uma actividade gamificada com conteúdo específico (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017). Os resultados da pesquisa mostram que o Kahoot torna o ensino mais centrado no formando permitindo que este seja o protagonista de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Tecnológica; Gamificação; Ensino-Aprendizagem.

Introdução

A inclusão da tecnologia no contexto educacional, segundo Morais (2017), não se trata apenas de instalar computadores nas escolas, disponibilizar internet aos alunos e mostrar vídeos em sala de aula. É preciso que o professor domine a tecnologia para entender de que forma esta pode efetivamente contribuir para o processo de aprendizagem utilizando-a como uma ferramenta de apoio e não como um fim em si mesma.

Diariamente, surgem quase que incessantemente novas oportunidades por meio e a partir do uso de tecnologias digitais. Segundo (Moura, 2012), A introdução de novas dinâmicas e de outros modelos de ensino e aprendizagem (e-learning, b-learning e m-learning) permitem "dar maior espaço à participação do aluno, dentro e fora da sala de aula, a uma aprendizagem baseada em desafios, resolução de problemas e espírito crítico".

Dentre as ferramentas tecnológicas que estão sendo incorporadas pelas escolas, expande-se a inclusão de elementos dos jogos digitais (games) para potencializar a aprendizagem. Este fenómeno é denominado Gamificação. No contexto educacional, esta inclusão tem sido percebida como meio para resgatar o interesse dos alunos nas aulas, apresentando-se uma proposta de aprendizagem mais activa, utilizando-se recursos que costumam fazer parte do quotidiano dos alunos (Fardo, 2013). Além desses aspectos a gamificação pode ser explorada de modo que o professor obtenha um feedback imediato sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pode ser utilizada como uma alavanca motivacional para o ensino formal, pode criar um ambiente de competitividade entre os alunos, pode desenvolver o espírito de trabalho em equipa, etc. (Da Silva et al., 2018; Tolomei, 2017).

Há diversas ferramentas que podem ser utilizadas para a gamificação, entretanto, a presente investigação utiliza apenas o Kahoot para o planejamento e execução de uma sequência didáctica.

O objectivo geral deste estudo é de analisar o impacto do uso da ferramenta Kahoot no processo de ensino-aprendizagem nos Institutos de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos de Moçambique. Os objectivos específicos são: Aprofundar sobre a literatura da ferramenta Kahoot; Identificar a importância da Gamificação no processo de ensino - aprendizagem; Aplicar a ferramenta Kahoot no Instituto de Formação de Professores de Chibata e apresentar o impacto da ferramenta Kahoot no processo de ensino - aprendizagem na Formação de Professores do Ensino Primário de Moçambique.

A motivação para investigar este tema veio da experiência prática do au-

tor deste trabalho, durante a leccionação das aulas do Curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos, onde notou-se que, o uso de Kahoot em sala de aulas do Instituto de Formação de Professores de Chibata é quase inexistente e a realização de tarefas escolares a partir de computadores, tabletes, smartphones e da internet é reduzida.

Além disso, a falta de conhecimento de muitos Formadores sobre a ferramenta e a escassez de produção científica sobre experiências didáticas com o uso do Kahoot foram outros factores que motivaram a escrita deste trabalho.

Perante os desafios apresentados pelos novos métodos de educação digital levanta-se a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o impacto do uso da ferramenta Kahoot no processo de ensino-aprendizagem nos Institutos de Formação de Professores do Ensino Primário de Moçambique?

Para responder a pergunta foi feita uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada levando em consideração alguns aspectos como concentração, engajamento, prazer, aprendizagem percebida, motivação e satisfação.

Segundo Gil (2010), a ferramenta Kahoot incentiva e estimula os estudantes a participarem e socializarem o conhecimento, atraindo para a educação o ensino divertido, ou seja, o aprender aprazível.

1. Ferramenta Kahoot

O kahoot é um software interactivo que contêm elementos dos jogos e permite aplicar uma actividade gamificada com conteúdo específico (Gazotti-Vallim; Gomes; Fischer, 2017). O conteúdo é adicionado pelo professor e aplicado em classe, necessitando simplesmente de um computador, internet e dos smartphones dos próprios alunos (Junior, 2017).

O Kahoot, ferramenta que se baseia em jogos digitais, foi desenvolvida pela Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, permite a elaboração de actividades interactivas online como quizzes (questões de múltipla escolha), verdadeiro ou falso, questão aberta com resposta curta, quebra cabeça, questionário juntamente com áudio e questão com controlo deslizante. Esse aplicativo é disponível para computador, tablet e smartphone, necessita de acesso à internet para funcionar e, apesar de sua versão original ter apenas o idioma inglês, pode-se traduzir para o português fazendo uso do navegador do Chrome (Kahoot, 2022 apud Castro, 2023, p. 8).



Figura 1: Logotipo da aplicação digital Kahoot - Fonte: Autor 2023

Os idealizadores do Kahoot, Kahoot 2017 citado em Prá et al. (2017) informam que,

> *a ferramenta poderá ser utilizada para: revisão de conteúdo; "quebrar gelo" proporcionando uma experiência divertida; testar conhecimentos; fazer pesquisas e promover debates; estimular interacção e trabalho em equipa; criar campeonatos; trabalhar com pessoas dispersas globalmente; introduzir conteúdos novos; permitir que os estudantes também criem situações de aprendizagem; e desenvolver outros professores.*

O Kahoot permite o desenvolvimento de habilidades nos alunos como a motivação, a interacção social, o raciocínio lógico e a concentração (de Sousa, Oliveira, de Carvalho Araújo Filho e de Souza, 2020).

Dellos (2015) afirma que

> *o Kahoot é um jogo que possibilita maior interação entre os alunos, envolvendo e encorajando eles a não desistirem facilmente das dificuldades encontradas nas disciplinas. Para ele aprendizagem baseada em games é considerada como uma das melhores práticas em educação por promover o engajamento dos estudantes em actividades de resolução de problemas, permitir o aprimoramento do senso crítico e a revisão dos conteúdos estudados.*

> *Alves (2014) entende que os games tornam as aulas e treinamentos mais divertidos, criando um ambiente no qual o erro é tolerável, feedbacks constantes são emitidos para que o "jogador" acompanhe seu desenvolvimento e melhore sua performance, há promoção da interação entre*

> *indivíduos, permite aproximação com a realidade apesar de ser uma abstração, desafia os envolvidos e promove emoções como a satisfação diante de uma vitória.*

De acordo com Wang (2015),

> *o Kahoot oferece a possibilidade de criar quatro tipos de actividades online: quizzes (questionários online de múltipla escolha), discussão (única questão é apresentada com várias opções de respostas correctas), survey (empregada para formular várias perguntas sobre um tema específico e permite ao professor sondar o perfil de sua turma para identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre um determinado fenómeno) e jumble (em vez de escolher uma única opção, como no tradicional quiz, a modalidade jumble permite que o professor desafie os alunos a colocar as respostas na ordem correta).*

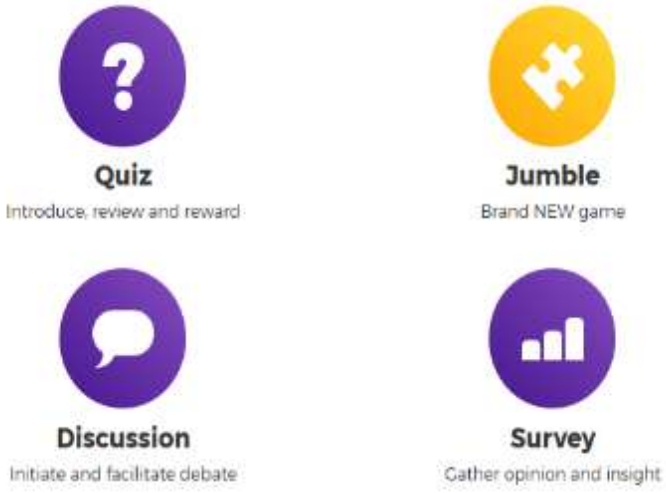


Figura 2: Tipos de actividades realizadas no Kahoot - Fonte: Autor, 2023

Conforme Wang (2015) o Kahoot temporariamente transforma uma sala de aula em um game show cativante e motivador, estimulando a curiosidade e participação dos alunos.

Para realização da actividade no Kahoot é necessário que o professor crie um usuário para configurar o quiz com suas perguntas e respostas. O quiz permite diversas opções de configuração de acordo com o objectivo proposto. O professor pode activar a versão clássica, onde todos os alunos competem entre si, ou ainda a versão onde os alunos montam times ou equipes que competem (Bicen; Kocakoyun, 2018). Depois dessa etapa, é hora de iniciar o jogo, onde os alunos irão receber um PIN (código de acesso) para entrar no quiz usando um nickname (apelido).



Figura 3: participando em sala de aulas do Kahoot - Fonte: Autor, (2023)

O professor, durante o jogo, assumirá o papel de moderador da actividade, cabendo-lhe a responsabilidade de avançar entre as várias questões, além de passar o feedback a cada questão finalizada. Na tela grande são mostradas as perguntas e respostas cadastradas pelo professor, e ao mesmo tempo na tela do celular dos alunos aparecem as opções com as mesmas cores e símbolos das respostas. No caso do aluno, o mesmo irá responder às questões clicando na cor correspondente à resposta que desejar e ao final de cada questão, poderá ver sua pontuação com o ranking actual (Bicen; Kocakoyun, 2018).

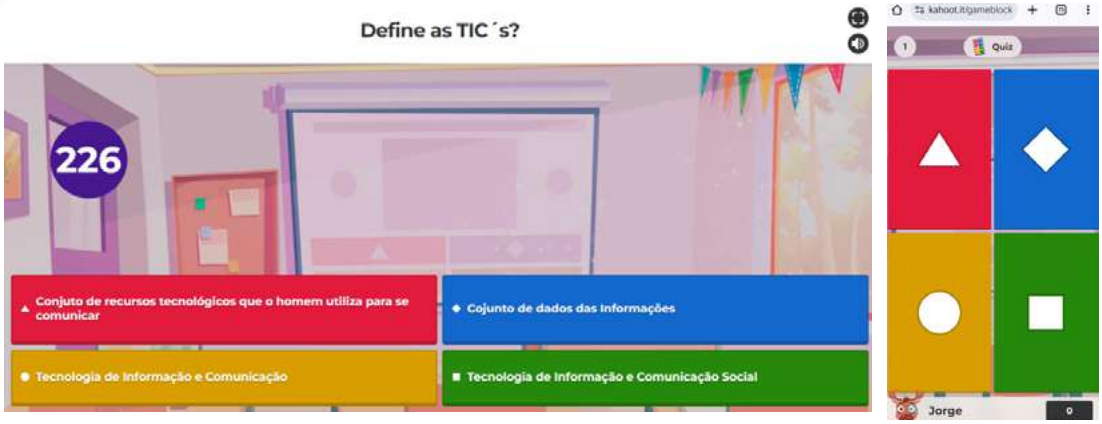


Figura 4: Como os alunos fornecem as respostas no Kahoot com o smartphones - Fonte: Autor, (2023)

As actividades criadas têm a possibilidade de serem executadas em diferentes ambientes académicos, tais como o laboratório de informática, dentro da sala de aula ou até mesmo no auditório. Encerrado o quiz será apresentado o pódio com os badges (ouro, prata e bronze) e o ranking fi-

nal com os cinco primeiros colocados (Fontes et al., 2020, p. 2).

1.1. Importância do uso da Gamificação no processo de Ensino - Aprendizagem

A palavra gamificação surgiu em 2003, sendo conferida ao programador de computadores e inventor Nick Pelling, ganhando força a partir de 2010 e no ano de 2011 começa a gerar relatórios e estatísticas sobre o assunto (Alves, 2014).

> *Gamificação, entende-se como a técnica de utilizar os mesmos elementos incorporados nos games em contextos fora dos games para envolver pessoas, motivar, aumentar a actividade, reter a atenção do usuário, promover a aprendizagem e resolver problemas (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012).*

As publicações referentes a temática da gamificação na educação apontam diversos motivos para sua adopção, quando bem planejada, sendo os principais deles: permitir o feedback constante e em ciclos mais curtos, favorecendo a aprendizagem mais rápida; melhorar a retenção e criação do conhecimento; aumentar a percepção de realização individual e colectiva; aumentar o engajamento; reforçar a aprendizagem e desenvolvimento (Dicheva Et Al., 2015; Domínguez Et Al., 2013; Morrison; Disalvo, 2014).

2. Caminho Metodológico

Nesta secção apresentamos os aspectos metodológicos que conduziram o presente estudo. Este trabalho caracteriza-se em pesquisa aplicada com abordagem qualitativa. Quanto aos objectivos a pesquisa é exploratoria, quanto ao método é indutivo e quanto ao procedimento é estudo de caso.

O Instituto de Formação de Professores de Chibata conta em 2023, ano que foi realizada a pesquisa com 655 formandos a frequentar o Curso de Formação de Professores e Educadores de Adultos na modalidade de 12ª + 1 Ano e 12ª + 3 Anos, número correspondente a população deste estudo. Assim, para a modalidade de 12ª + 1 Ano são 282 formandos sendo 150 mulheres e 132 homens; para 12ª + 3 Anos (1º ano) são 128 formandos sendo 64 mulheres e 64 homens; 12ª + 3 anos (2º ano) são 126 formandos sendo 66 mulheres e 60 homens e para 12ª + 3 anos (3º ano) são 119 formandos sendo 63 mulheres e 56 homens.

Na realização de qualquer estudo, é praticamente impossível examinar todos os elementos da população de interesse. Geralmente se trabalha com uma amostra da população. Segundo Fortin (2003) a amostra é a porção ou um subconjunto de elementos ou de sujeitos extraídos da população que são convidados e chamados pelo investigador a participar num estudo, ou seja, constitui uma réplica em miniatura da população alvo. Para este estudo esta réplica em miniatura é de 76 participantes sendo: 32 participantes do modelo 12ª + 1 Ano, deste 16 são homens e 16 são mulheres; 44 participantes do modelo 12ª + 3 Anos subdivididos da seguinte forma: 09 homens e 09 mulheres para o 1º Ano; 07 homens e 07 mulheres para o 2º Ano e por fim 06 homens e 06 mulheres para o 3º Ano. A técnica de amostragem e amostragem probabilística aleatória foi estratificada onde, a população foi dividida em estratos e em seguida foi selecionada uma amostra aleatória de cada estrato. A idade dos formandos participantes variou entre 19 à 28 anos, com uma idade média de 21 anos, sendo que a maioria tem 23 anos de idade.

Segundo Prodanov (2012) numa pesquisa exploratória podem ser utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: Inquérito por questionários, Inquérito por entrevista, observação dos factos, Pesquisa bibliográfica, análise documental e de conteúdos, etc. Portanto, neste estudo foram usadas três combinações de técnicas com vista a obter informações credíveis, nomeadamente: Inquérito por questionário, observação e por fim pesquisa bibliográfica.

O estudo de caso foi realizado em três etapas. A primeira etapa foi a preparação do quiz online usando o site https://kahoot.com/ pelo Formador antes de aula, para a disciplina de TIC no Instituto de Formação de Professores de Chibata. Inicialmente, o cadastro foi feito de acordo com as informações do site. Depois disso, optou-se pela opção ‘‘quiz’’ do kahoot e seguiram-se as instruções do site para criar o quiz. O quiz foi feito com 16 perguntas de múltiplas escolhas que cobriram os tópicos ensinados na disciplina. Cada pergunta tinha três opções erradas e uma opção correcta. Ao criar, foi definido um limite de 2 minutos para responder a cada questão.

No dia da actividade, o Formador iniciou o quiz online usando o site https://kahoot.com/ e os formandos acessaram usando o site https://kahoot.it/ e o código de acesso compartilhado pelo Formador.

As turmas possuíam 30 a 32 formandos e eram no total 21 turmas, sendo 9 turmas do modelo de formação 12ª + 1 Ano e 12 turmas do modelo de formação 12ª + 3 Anos. Em cada turma, foram realizadas actividades no

horário da disciplina de TIC. Os estudantes foram organizados em grupos de cinco e foram responsáveis por formar os grupos por conta própria.

Na plataforma, o processo ocorre através de quatro telas para cada pergunta. Antes de mais nada, a pergunta é exibida em uma tela. Em seguida, uma segunda tela exibe tanto a pergunta quanto às opções de resposta, juntamente com a contagem regressiva. A terceira tela mostra a resposta correcta para aquela pergunta e a frequência de respostas correctas e erros. Por fim, a quarta tela mostra a pontuação parcial da prova até ao momento. Após a última pergunta aparecerá um pódio mostrando a ordem dos três primeiros colocados. Após terminarem a tarefa, os formandos participantes deste estudo foram pedidos para preencher um formulário online feito através de um formulário do Google form. O link foi compartilhado com os alunos através de um grupo do Whatsapp criado pelo Formador para a disciplina, com o objectivo de facilitar a comunicação entre os Formandos e o Formador.

O autor na qualidade de investigador deste estudo reservou o direito de respeitar a privacidade de todos seleccionados no processo de recolha de dados. O estudo recomendou o uso da aplicação do questionário na busca de dados, para tal foi disponibilizado um formulário no Google Forms com 12 questões na qual os interessados participaram sem escrever os seus nomes.

Para a análise e interpretação de dados recorreu-se ao método indutivo.

3. Apresentação, análise e discussão de resultados

A análise dos dados é a fase mais criativa da investigação, quando entrou-se na fase interpretativa procurou-se dar significados aos dados reduzidos e organizados através da formulação de relações ou configurações expressas em proposições ou modelos.

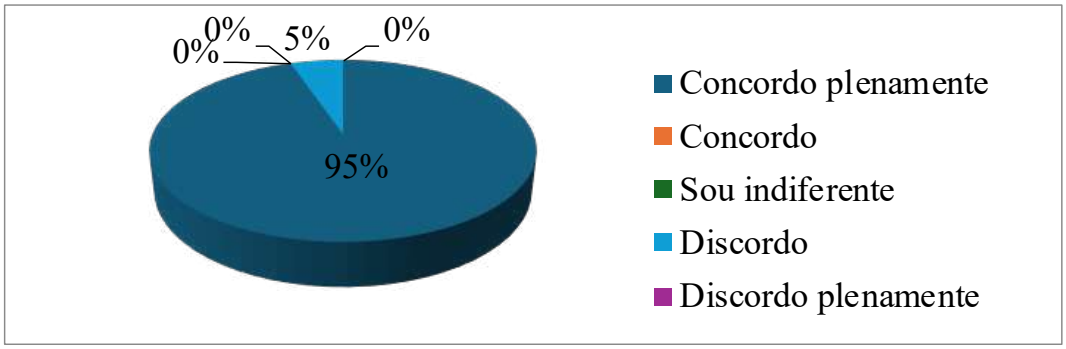


Gráfico 1: Concentração durante aula - Fonte: Autor, (2023)

No que se refere à questão "O uso do Kahoot auxiliou na minha concentração sobre os assuntos abordados durante a aula de TIC?" De acordo com o gráfico 1; 4 formandos que corresponde a 5% discordam e 72 formandos que corresponde a 95% concordam plenamente que o uso do Kahoot auxiliou na sua concentração sobre os assuntos abordados durante a aula de TIC. O Kahoot permite o desenvolvimento de habilidades nos alunos como a motivação, a interacção social, o raciocínio lógico e a concentração (de Sousa, Oliveira, de Carvalho Araújo Filho e de Souza, 2020).

Entretanto, percebeu-se que as questões devem ser organizadas por níveis de dificuldade, começando das mais fáceis, seguidas das intermediárias e por fim, das difíceis.

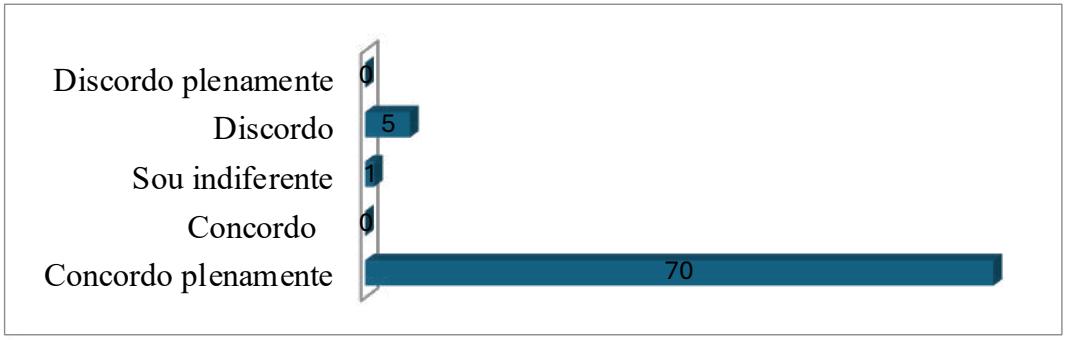


Gráfico 2: Engajamento durante aula - Fonte: Autor, (2023)

No que tange a pergunta "O uso do Kahoot encorajou meu engajamento sobre o assunto, principalmente durante a realização do quiz? Segundo análise do gráfico 2; 70 formandos correspondentes a 92.1% concordam plenamente que o uso do Kahoot encorajou o seu engajamento sobre o assunto, principalmente durante a realização do quiz, como apontam Alves (2014), Fardo (2013), Junior (2017), Libâneo (2014), Morais (2017) acerca da aplicação de recursos tecnológicos na educação.

> *[...] em termos de aprendizagem, quando pensamos em gamificação estamos em busca da produção de experiências que sejam engajadoras e que mantenham os jogadores focados em sua essência para aprender algo que impacte positivamente em sua performance. (Alves, 2015, p. 41).*

Segundo a observação feita, o kahoot tem como objectivo incentivar a participação activa do indivíduo. Essa meta é atingida por meio da utilização de elementos como metas, pontos, progresso, realização de objectivos, competição, recompensas, feedback imediato, entre outros.

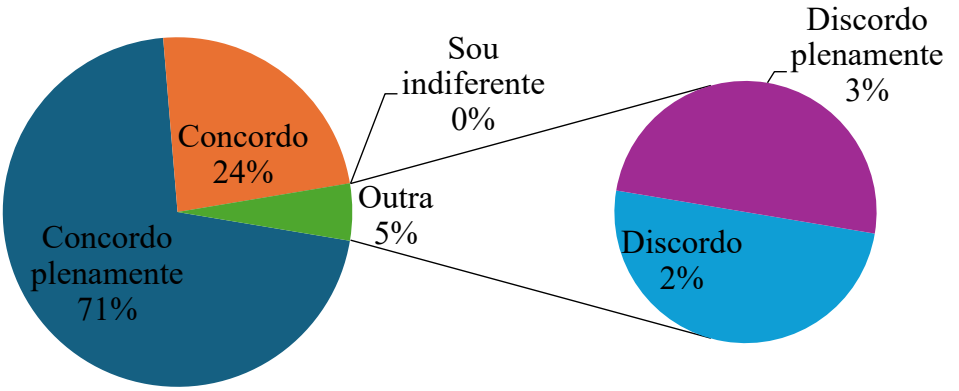


Gráfico 3: Melhoria de aprendizagem no Kahoot - Fonte: Autor, (2023)

Na questão "Em relação ao uso do Kahoot na aula da disciplina de TIC, você acha que pode melhorar sua aprendizagem"? Analisados os dados recolhidos por observação e questionário, de acordo com o gráfico 3; a maior percentagem corrobora com muitos autores,

> *as publicações referentes a temática da gamificação na educação apontam diversos motivos para sua adopção, quando bem planejada, sendo os principais deles: permitir o feedback constante e em ciclos mais curtos, favorecendo a aprendizagem mais rápida; melhorar a retenção e criação do conhecimento; aumentar a percepção de realização individual e colectiva; aumentar o engajamento; reforçar a aprendizagem e desenvolvimento (Dicheva Et Al., 2015; Domínguez Et Al., 2013; Morrison; Disalvo, 2014).*

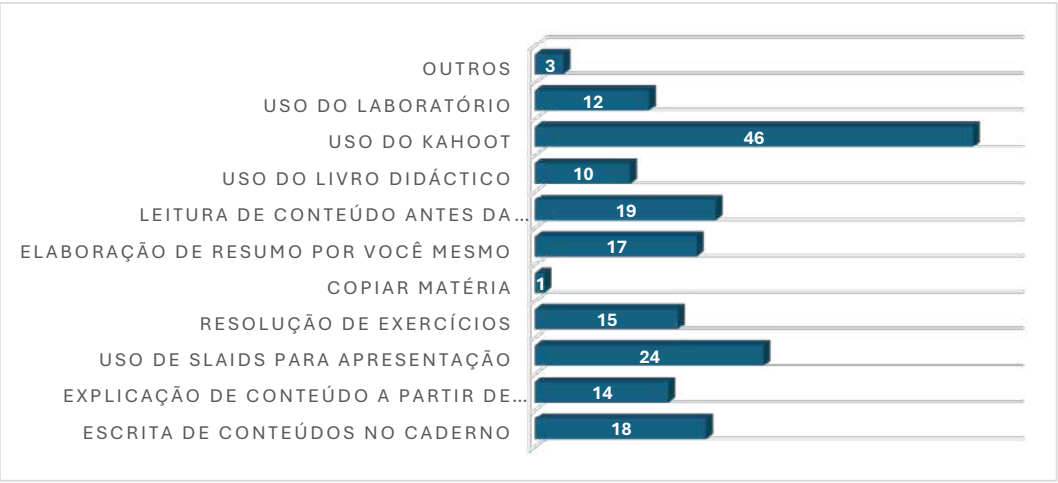


Gráfico 4: Métodos de aprendizagem - Fonte: Autor, (2023)

Na questão "Qual é o método que você considera mais fácil para aprender? [Pode marcar mais de uma alternativa]." De acordo com o gráfico 04;

fica evidenciado que 35.6% consideram os métodos tradicionais serem mais fáceis de aprender, 60.5% consideram o método de uso de Kahoot mais fácil de aprender e 3.9% consideram outros métodos serem mais fácil para aprender.

A maior percentagem apontada na análise corrobora com Dellos (2015),

> *pois para ele a aprendizagem baseada em games é considerada como uma das melhores práticas em educação por promover o engajamento dos estudantes em actividades de resolução de problemas, permitir o aprimoramento do senso crítico e a revisão dos conteúdos estudados.*

> *Alves (2014) entende que os games tornam as aulas e treinamentos mais divertidos, criando um ambiente no qual o erro é tolerável, feedbacks constantes são emitidos para que o "jogador" acompanhe seu desenvolvimento e melhore sua performance, há promoção da interação entre indivíduos, permite aproximação com a realidade apesar de ser uma abstração, desafia os envolvidos e promove emoções como a satisfação diante de uma vitória.*

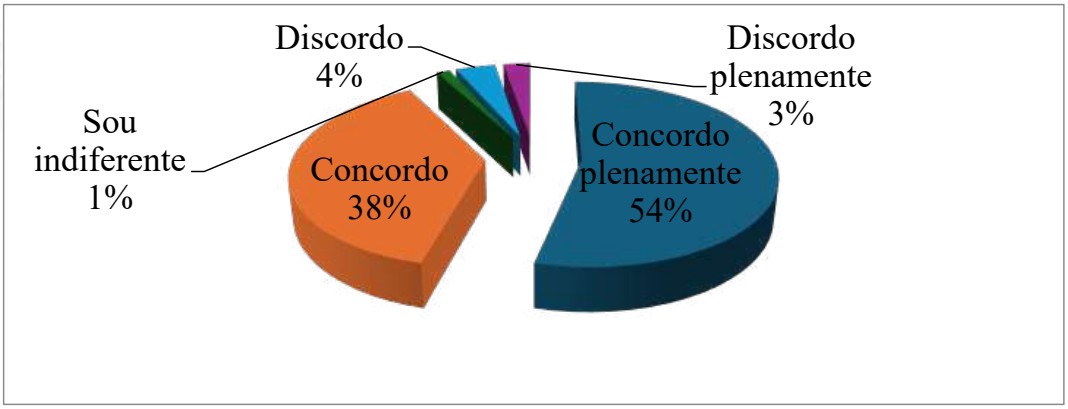


Gráfico 5: Kahoot como solução de problemas de aprendizagem - Fonte: Autor, (2023)

No que se refere a pergunta "O uso do Kahoot me encorajou a raciocinar e solucionar problemas abordados em sala?" A análise dos dados do gráfico 5; as respostas de 70 alunos corrobora com Dellos (2015) que afirma que o Kahoot é um jogo que possibilita maior interação entre os alunos, envolvendo e encorajando eles a não desistirem facilmente das dificuldades encontradas nas disciplinas.

O maior benefício observado nesta experiência, foi o feedback individual que os alunos recebem em seus dispositivos sobre como responderam às perguntas e o feedback que o professor recebe sobre a compreen-

são dos alunos sobre cada questão, criando óptimas oportunidades para discussões sobre as questões e as respostas. Durante o jogo, os alunos mantiveram-se bastante focados e apreensivos. Respondiam as questões com agilidade, e ao final de cada questão, era analisado quantos tinham respondido certo cada alternativa e porque as outras respostas estavam erradas, os grupos que acertavam, vibravam e todos buscavam tornar-se mais competitivos.

Também foi observado que a música e a pontuação apresentada a cada questão fazem com que o jogo se torne mais estimulante.

Considerações Finais

Neste trabalho apresentamos a análise do impacto do uso da ferramenta Kahoot no processo de ensino - aprendizagem nos Institutos de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos de Moçambique. Os resultados da pesquisa mostram que o Kahoot provou ser uma ferramenta altamente atractiva e envolvente ao nível da concentração, ao nível do engajamento, ao nível do prazer, ao nível da percepção, ao nível da motivação e ao nível da satisfação, permitindo o envolvimento, que é uma das características distintivas dos jogos.

A ferramenta Kahoot na Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos aponta diversos motivos para sua adopção, quando bem planejada, sendo os principais deles: permitir o feedback constante e em ciclos mais curtos, favorecendo a aprendizagem mais rápida; melhora a retenção e criação do conhecimento; aumenta a percepção de realização individual e colectiva; aumenta o engajamento; reforça a aprendizagem e desenvolvimento.

Para o Formador da disciplina, o percentual de desempenho apresentado pela ferramenta pode servir para mostrar que os alunos precisam ou não estudar mais determinados conteúdos. Para os formandos, estas informações podem servir de referência para comparação do seu desempenho individual em relação à turma. Além de incentivar, a ferramenta Kahoot estimula os formandos a participarem e socializarem o conhecimento, atraindo para a educação o ensino divertido, ou seja, o aprender aprazível.

Entretanto, o Kahoot na Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos tem um impacto positivo, porque aumenta a concentração dos formandos (QP1), (QP7), (QP10); aumenta o engajamento dos formandos (QP2), (QP4); aumenta a percepção de aprendizado dos formandos (QP3), (QP5), (QP8), (QP11); aumenta o prazer dos formandos

(QP6), (QP7); aumenta a motivação dos formandos (QP4), (QP6), (QP7) e aumenta a satisfação de aprendizagem dos formandos (QP9), (QP12).

Assim, a gamificação busca envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las a alcançar metas estabelecidas. Promover o envolvimento do indivíduo é um dos objectivos da gamificação, e isso é possível por meio dos elementos como metas, pontos, progressão, alcance de objectivos, competição, recompensas, feedback imediato, entre outros.

Percebemos como limitação a necessidade de possuir acesso à internet, smartphone, tablet ou computador para poder utilizar essa ferramenta. Foi observado que os alunos podem sair acidentalmente do jogo e ao retornar, eles são considerados como novos usuários com o mesmo nome do usuário anterior, mas a pontuação não é somada. Foi observado o alcance de um limite de caracteres ao criar as perguntas, exigindo a formulação de perguntas mais curtas.

Sugere-se que estudos futuros ampliem esta amostra, tida como principal limitação deste estudo, para compreender diferentes pontos de vista acerca da utilização da ferramenta. Sugere-se também que sejam feitas pesquisas baseadas no género, estendida para estudantes com deficiência e para estudantes dos níveis básico do ensino geral e de graduação, visando consolidar uma visão crítica sobre o uso desta ferramenta e outros recursos tecnológicos.

Ao nível da Direcção Nacional de Formação de Professores de Moçambique, recomenda-se que ao se pensar em introduzir a ferramenta Kahoot em sala de aula como metodologia de ensino, há que acautelar a infraestrutura tecnológica de suporte, como a conexão à internet e a disponibilidade de equipamento informático pela instituição. Ao nível das instituições recomenda-se ao adoptarem as tecnologias, não as devem sobrevalorizar, mas sim olhá-las como um meio que se torna relevante quando devidamente alinhadas aos objectivos curriculares.

Ao nível dos formadores recomenda-se ao aplicar a ferramenta Kahoot no processo de ensino-aprendizagem se lembrem das proposição de Bastos (1998), Morais (2017), Roman (2006) acerca da importância de decidir de forma crítica quando e como usar a ferramenta para que ela realmente sirva como potencializadora e não como uma mera utilização de tecnologia que não faz sentido em um determinado contexto.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. Gamefication: como criar experiências de aprendizagem engajadoras:

um guia completo. São Paulo: DVS, 2014a.

ALVES, F. G. Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um Guia Completo. Do Conceito à Prática. São Paulo, Editora DVS, 1a edição, 2014b.

BASTOS, J. A. DE S. L. de Almeida. O diálogo da Educação com a Tecnologia. Revista educação e tecnologia, v. 1, n. 1, p. 6–20, 1998.

BICEN, H.; KOCAKOYUN, S. Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. International Journal of emerging technologies in learning, v. 13, n. 2, 2018.

CASTRO, L. DA S. USO DO KAHOOT COMO FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO MOTIVACIONAL DOS ESTUDANTES NA AULA DE FÍSICA. 2023.

DA SILVA, J. B. et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. Revista Thema, v. 15, n. 2, p. 780–791, 2018.

DE SOUSA, J. R. et al. O Uso do Kahoot! como ferramenta de Apoio em um Projeto de Extensão: Percepção dos Participantes. Revista Valore, v. 5, p. 140–152, 2020.

DELLOS, R. Kahoot! A digital game resource for learning. International Journal of Instructional technology and distance learning, v. 12, n. 4, p. 49–52, 2015.

DETERDING, S. et al. Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. CHI '11 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems. Anais... Em: CHI '11: CHI CONFERENCE ON HUMAN FACTORS IN COMPUTING SYSTEMS. Vancouver BC Canada: ACM, 7 maio 2011. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/1979742.1979575>. Acesso em: 1 nov. 2023

DICHEVA, D. et al. Gamification in education: A systematic mapping study. Journal of educational technology & society, v. 18, n. 3, p. 75–88, 2015.

DOMÍNGUEZ, A. et al. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. Computers & education, v. 63, p. 380–392, 2013.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. Renote, v. 11, n. 1, 2013.

FONTES, A. S. et al. Contribuições da plataforma digital kahoot para o ensino. Anais do CIET: EnPED: 2020.[Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância]. Anais...2020.

FORTIN, M. F. Métodos de amostragem. MF. Fortin, O processo de investigação da concepção à realização, p. 201–214, 2003.

GAZOTTI-VALLIM, M. A.; GOMES, S. T.; FISCHER, C. R. Vivenciando inglês com Kahoot. The ESPecialist, v. 38, n. 1, 2017.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. são paulo: Atlas, 2006. gil, antônio carlos. Como elaborar projetos de pesquisa, v. 5, 2010.

JUNIOR, J. B. B. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimen-

tos dos alunos em tempo real. Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação–Clallenges. Anais...2017. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/53672502/selection.pdf>. Acesso em: 9 out. 2023

KAPP, K. M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. [s.l.] John Wiley & Sons, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? [s.l.] Cortez editora, 2014.

MORAIS, S. S. R. Tecnologia e educaçao. Anais... XIV EVIDOSOL e X CILTEC-Online, v. 6, n. 1, 2017.

MORRISON, B. B.; DISALVO, B. Khan academy gamifies computer science. Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education. Anais... Em: SIGCSE '14: THE 45TH ACM TECHNICAL SYMPOSIUM ON COMPUTER SCIENCE EDUCATION. Atlanta Georgia USA: ACM, 5 mar. 2014. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2538862.2538946>. Acesso em: 9 out. 2023

MOURA, A. Mobile learning: Tendências tecnológicas emergentes. Aprender na era digital: Jogos e Mobile-Learning, p. 127–147, 2012.

PRÁ, R.; FREITAS, T. A.; DE ARAUJO AMICO, M. R. Análise da ferramenta Kahoot como facilitadora do processo de ensino aprendizagem. Redin-Revista Educacional Interdisciplinar, v. 6, n. 1, 2017.

PRODANOV, C. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. [s.l.] Universidade Feevale, 2012.

ROMAN, Â. E. Os desafios para o professor na era digital. Cadernos da escola de Educação e Humanidades, v. 1, n. 1, 2006.

TOLOMEI, B. V. A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. EAD em foco, v. 7, n. 2, 2017.

WANG, A. I. The wear out effect of a game-based student response system. Computers & Education, v. 82, p. 217–227, 2015.

DESAFIOS EM CASOS DE ENSINO

CASO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS DA PESQUISA BRASILEIRA[97]

Regina Ferreira da Costa[98] (Universidade Presbiterana Mackenzie)
Profª Drª Maria de Fátima Ramos de Andrade[99] (Universidade Presbiterana Mackenzie)

RESUMO: Este estudo é um recorte de tese inserida no projeto macro "Desenvolvimento profissional docente na escola pública: Casos de ensino como estratégia formativa e investigativa", coordenado pela pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami e vinculado ao Programa de Pesquisa em Educação Básica (PROEDUCA) da Secretaria de Educação (SEDUC) e Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo.(FAPESP). Apresenta o levantamento das investigações realizadas em duas plataformas de busca digital nos últimos cinco anos sobre a temática dos Casos de Ensino na Educação Básica. O critério de busca pautou-se na combinação da palavra-chave principal "casos de ensino" associado a outras doze palavras-chave. Evidenciou-se uma baixa expressividade no quantitativo de investigações e a carência de discussões no ambiente acadêmico voltados à temática. Entretanto, destacam-se as contribuições de de Oliveira (2021) nos anos finais e de Gouveia (2020), Passos (2020) e Santos (2020), nos anos iniciais. De modo geral os autores, preconizam a temática através de uma abor-

97 Trabalho desenvolvido com o apoio financeiro da Capes-MEC, Brasil.
98 Doutoranda em Educação na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP e Professora da Secretaria de Educação do Amazonas, Manaus-AM. E-mail: reurreu@yahoo.com.br.
99 Pós-Doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores na Fundação Carlos Chagas, São Paulo-SP e Professora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP. E-mail: maria.andrade@mackenzie.br.

dagem por meio da valorização de princípios, ideias, discussões e análises, ou seja, uma ênfase na prática reflexiva como estruturante da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

PALAVRAS-CHAVE: Caso de ensino; Estratégia formativa e investigativa; Aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Introdução

A legislação brasileira prevê na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a organização da formação (inicial e continuada) dos docentes da rede pública de ensino nos diferentes níveis e modalidades, em regime de colaboração com os entes federados. Contudo, desde 2009, mesmo com as garantias em termos das normativas legais e alguns avanços ao longo dos últimos quinze anos, ainda não se estabeleceram mudanças significativas no país.

Entretanto, o Programa de Pesquisa em Educação Básica (PROEDUCA), no Estado de São Paulo, através de uma iniciativa conjunta entre a Secretaria de Educação (SEDUC-SP) e a Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), com o objetivo de subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas inovadoras à melhoria do aprendizado e redução das desigualdades educacionais conforme cita o item dois do edital nº 01/2022, selecionaram ao final de 2022, trinta e dois projetos, dentre os quais, a maioria apresenta como parte intrínseca, a testagem de métodos de formação e o desenvolvimento de profissionais. O projeto macro denominado “Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa”, coordenado pela pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami destaca-se na linha de formação e desenvolvimento profissional docente.

Neste contexto, o presente estudo, recorte de tese Inserido no projeto macro, pretende apresentar a perspectiva teórica através do levantamento das referencias bibliográficas sobre Caso de Ensino na formação de professores da Educação Básica, justificado pela relevância de conhecer as contribuições dessa estratégia formativa e investigativa quanto à valorização da prática docente, do aprimoramento do processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e da construção de uma educação critica e dialógica.

Marco Teórico

A temática Caso de Ensino apresentada neste estudo encontra fundamentos teóricos nos pressupostos de Lee S. Shulman (2014), Lee S. Shulman e Judith H. Shulman (2016), Katherine K. Merseth (2018) e Maria da Graça Nicoletti Mizukami (2000, 2004 e 2006).

O Método Caso de Ensino proposto pelo pesquisador americano Lee S. Shulman no contexto da formação de professores e desenvolvimento profissional docente teve destaque na década de 80 pela introdução teórico-metodológica em estudos sistêmicos no país e que ganharam difusão com as atividades de pesquisa desenvolvidas através da professora Maria da Graça N. Mizukami.

Para Mizukami (2004), o professor deve ter o conhecimento de diferentes formas de transformar o conteúdo considerando os propósitos de ensino, ou seja, encontrar diversas estratégias e maneiras de comunicar conhecimento aos seus alunos.

O movimento de encontrar a melhor estratégia de ensinar determinados conteúdos caracteriza o processo pelo qual os professores transformam conhecimento em prática de ensino, que se estabelece a partir de uma base de conhecimento profissional. Este conhecimento específico da prática docente é caracterizado por Lee S. Shulman através do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (PCK), e representa “a compreensão de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula” (Shulman, 2014, p. 207).

Shulman (1987) apud Almeida et al. (2019) ressalta que o PCK consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, incluindo o uso de analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. Acrescenta que o PCK diz respeito à compreensão, por parte do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um conteúdo em específico, além da possibilidade de considerar concepções errôneas dos alunos e suas implicações para a aprendizagem.

De acordo com Nono e Mizukami (2002), favorecer a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo é uma das premissas que envolvem a originalidade do Método Caso de Ensino e sua utilização enquanto estratégia formativa e investigativa. Além disso, possibilita aos docentes desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional em torno de diferentes conteúdos e temáticas relacionadas a diversas áreas de conhe-

cimento, promove a revisão de concepções sobre o ensino e a aprendizagem, e ainda, estabelece relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e a situações específicas do cotidiano da prática pedagógica.

Através da perspectiva do Caso de Ensino, o cotidiano do professor no exercício da sua atividade profissional é matéria prima principal à construção do seu próprio conhecimento pedagógico de conteúdo. "Os casos de ensino trazem um pedaço da realidade para ser examinado, explorado e usado como prática por participantes e facilitadores" (Merseth, 2018, p.14).

Assim, o Caso de Ensino enquanto estratégia formativa e investigativa permite a materialização do conhecimento pedagógico de conteúdo, uma vez que por meio do método são oportunizadas aos docentes possibilidades de reflexionar criticamente sua práxis através dos diálogos construídos e vivenciados entre os agentes envolvidos no percurso do processo, conforme Merseth (2018) aponta

> *[...] as discussões de casos oferecem aos participantes um ambiente de investigação seguro para experimentar novas ideias e abordagens, sem a preocupação de que a aplicação de suas ideias não funcione, e a oportunidade de construir uma compreensão ao ouvir as interpretações e sugestões dos outros (Merseth, 2018, p.13).*

O exercício reflexivo proporcionado pelo Caso de Ensino aos docentes em relação a sua prática profissional talvez seja o aspecto mais relevante que define um Caso, pois permite tomada de consciência do indivíduo no seu processo de aprendizagem, aprimoramento e desenvolvimento profissional. Portanto, Caso de Ensino pode ser considerado como um "instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais" (Mizukami, 2000, p. 153).

Marco metodológico

O presente estudo é um breve recorte de tese vinculada ao projeto macro "Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: Casos de ensino como estratégia formativa e investigativa", coordenado pela pesquisadora Maria da Graça Nicoletti Mizukami, promovido pela SEDUC-SP e FAPESP, através do PROEDUCA.

Trata-se de um estudo exploratório de natureza qualitativa. Os referenciais das pesquisas acadêmicas foram levantados em plataformas de busca di-

gital durante os últimos cinco anos. A pesquisa traçou o mesmo critério de seleção na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, utilizando a palavra-chave central "casos de ensino" combinada outras doze palavras-chave. Destacam-se: "estratégia formativa", "formação docente", "formação de professores", "aprendizagem da docência", "aprendizagem docente", "desenvolvimento profissional da docência", "desenvolvimento profissional docente", "ensino fundamental", "ensino fundamental I", "ensino fundamental II", "anos iniciais" e "anos finais".

Apesar do expressivo número de investigações acadêmicas resultante das combinações entre as palavras-chave, delimitou-se como critério de seleção apenas dissertações e teses que em sua descrição tivessem o termo "casos de ensino" ou "caso de ensino" como palavra-chave.

Resultados e discussão

A pesquisa evidenciou quatro estudos de Mestrado voltados à temática Caso de Ensino na Educação Básica como uma estratégia formativa e investigativa. Destacam-se as investigações de Oliveira (2021) para os anos finais e de Gouveia (2020), Passos (2020) e Santos (2020) para os anos iniciais.

A seguir, as pesquisas de Oliveira (2021), Gouveia (2020), Passos (2020) e Santos (2020), são apresentadas no Quadro 1, 2 e 3, respectivamente, quanto ao objetivo, metodologia e contribuições.

QUADRO 1 – PESQUISA DE OLIVEIRA (2021)

"Casos de Ensino: Uma abordagem pedagógica para a formação de professores no ensino com mediação tecnológica no Amazonas"	
Objetivo	Descrever os desafios enfrentados pelos professores sob a perspectiva pedagógica do método do caso, usando como material os casos de ensino na formação docente.

Metodologia	O caminho descrito para os Casos de Ensino como produto educacional foi: (i) Pesquisa bibliográfica sobre Casos de Ensino e Método do Caso, incluindo histórico e técnicas; (ii) Pesquisa bibliográfica sobre Percursos Metodológicos para desenvolvimento de narrativas fictícias ou não; (iii) Pesquisa bibliográfica sobre a Entrevista Aprofundada; (iv) Passo a passo para elaboração dos Casos; (v) Adaptação da estrutura de Casos de Ensino problema em Shorts Cases. (vi) Construção das Notas de Caso de Ensino; (vii) Validação e aplicação do conhecimento sobre Casos de Ensino em encontros pedagógicos; (viii) Casos de Ensino como Produto Educacional. Três professores e dois alunos da rede pública do Estado do Amazonas, entrevistados individualmente e em grupo, através da roda de conversa. Conforme a autora destaca, as narrativas apresentaram situações exitosas e conflituosas e foram organizados em cinco textos pré-estruturados, indicada para casos de ensino e elaborados a partir das experiências da escola (aluno e professor). A aplicação dos casos de ensino ocorreu em outro grupo composto por três pedagogas e dois professores.
Contribuições	+ São potencialidades na formação de professores, se levarmos em consideração que suas características constroem o respeito por distintas ideias, indagações e interpretações, possibilitando a capacidade de ouvir, que é tão importante quanto falar, proporcionando dessa forma, a prática de habilidades de análise e tomada de decisão. + Colaboram para uma formação docente mais interpessoal, aproximando as experiências como elo de compartilhamento para formação continuada, porém sua condução deve estar atenta às narrativas e para as responsabilidades de apresentação de acordo com a proposta pedagógica.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Fabri (2021).

Para Oliveira (2021), Caso de Ensino é apresentado como uma perspectiva de vida escolar, comunitária e cultural dos estudantes, e dos profissionais docente e não docentes. A seguir, a dissertação de Gouveia (2020) é apresentada no Quadro 2.

QUADRO 2 - INFORMAÇÕES DA PESQUISA DE GOUVEIA (2020)

"Casos de Ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional"	
Objetivo	Compreender os Casos de Ensino enquanto caminhos de reflexão sobre a prática que podem contribuir para a imersão na docência e o desenvolvimento profissional de professores iniciantes.
Metodologia	Foram selecionados quatro professores iniciantes e em atuação da rede municipal de ensino da cidade de Caruaru no Estado de Pernambuco, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, caracterizados por meio de questionário e uma entrevista semiestruturada com a secretária executiva do mesmo município. Os Grupos de Discussão foram aplicados enquanto procedimentos de obtenção de dados que possibilitaram a análise do contexto dos entrevistados, assim como suas visões de mundo ou representações coletivas. O autor defende que os casos de ensino sob a perspectiva de tematização da prática e aprendizagem da docência, a utilização de Grupos de Discussão como procedimento de pesquisa se revelou em uma experiência transformadora e possibilitou compreender as estruturas que envolvem um modelo de comunicação de determinado grupo, assim como aspectos sociais envolvidos. Cinco casos de ensino foram conduzidos ao longo dos quatro encontros, sendo quatro deles extraídos da literatura que discute a estratégia, e um produzido no estudo e organizados em categoria, intituladas: a) Elementos da aprendizagem da docência que fomentam o desenvolvimento profissional de professores iniciantes revelados a partir dos casos de ensino: desafios da prática, compromisso social e sensibilidade, b) Contribuições dos casos de ensino para imersão na docência de professores iniciantes: reflexividade, coletividade e significação.

Contribuições	+ Importância dos casos de ensino ao desenvolvimento profissional de professores/as iniciantes. Os desafios da prática elucidados a partir de suas experiências se revelaram como elementos de aprendizagem da docência que os impulsionaram a continuar na carreira, potencializando suas identidades profissionais a partir do compromisso social com os pares, com os estudantes e com a comunidade de maneira ética e sensível. + A experiência com os casos se configurou como caminho de imersão na docência, pautado na coletividade e na emancipação e não fugiu da realidade complexa em que os professores estão inseridos, mas propiciou um mergulho na profissão, permitindo, de maneira autônoma e criativa, experimentar a liberdade de ser e fazer na sala de aula.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Gouveia (2020).

Para Gouveia (2020), Caso de Ensino é visto como caminhos de reflexão sobre a prática e que podem contribuir para a imersão na docência e para o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes. A seguir, a dissertação de Passos (2020) é apresentada no Quadro 3.

QUADRO 3 - INFORMAÇÕES DA PESQUISA DE PASSOS (2020)

"Casos de Ensino: Usos e possibilidades na formação de professores iniciantes"	
Objetivo	Investigar as contribuições dos Casos de Ensino como estratégia de formação de professores iniciantes a partir da análise da literatura.

Metodologia	O caminho metodológico inicia com as discussões teóricas sobre formação docente, e posteriormente aos encontros presenciais do curso de extensão — Didática e formação docente: Diálogos Pedagógicos. O público atingido eram gestoras e supervisoras das escolas e creches municipais de Lavras no Estado de Minas Gerais. Foram realizados três encontros com o intuito de proporcionados estudos e diálogos, almejando análise, reflexão e investigação sobre os processos pedagógicos e qualificação de suas práticas no ambiente escolar. Porém a pandemia do Covid-19, realinhada a metodologia da pesquisa na perspectiva da pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. Realizou levantamento das pesquisas sobre os casos de ensino com professores iniciantes, e como produto final, um banco de casos de ensino com diversas temáticas para serem utilizados na formação de professores iniciantes.
Contribuições	+ Os casos de ensino possuem um grande potencial formativo para os professores. Os conhecimentos adquiridos na formação inicial, não são suficientes para enfrentarem os desafios existentes no contexto escolar. A construção de um saber profissional é processo contínuo, que vai além da formação inicial percorrendo por toda a carreira. + Casos de ensino como estratégia para o desenvolvimento profissional do docente, pois permite que o professor reflita e revisite suas práticas através de situações reais. Através da elaboração dos próprios casos de ensino, puderam revisitar suas práticas para melhorarem a qualidade do ensino que oferecem. + Desenvolve e apresenta dez casos de ensino com referencias de situações do cotidiano escolar. Esta disponibilização partiu das dificuldades de encontrá-los, principalmente na literatura brasileira, para serem usados na formação das professoras.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Passos (2020).

Para Santos (2020), Caso de Ensino é relato de acontecimentos ocorridos no ambiente escolar ou que estejam diretamente associados a eles, permitindo que o docente faça uma reflexão sobre suas práticas, caracterizando-o como instrumento que contribui ao desenvolvimento profissional de professores, pois pode analisar, discutir, interpretar e refletir suas ações. A seguir, a dissertação de Santos (2020) é apresentada no Quadro 4.

QUADRO 4 - INFORMAÇÕES DA PESQUISA DE SANTOS (2020)

"Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: A documentação pedagógica transformada em casos de ensino"	
Objetivo	Compreender repercussões da utilização de Casos de Ensino, a partir da perspectiva de profissionais formadores em diferentes percursos formativos.
Metodologia	Os casos de ensino foram construídos a partir de documentações pedagógicas para formação docente, através da seleção de alguns livros da vida de um Centro de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Blumenau no Estado de Santa Catarina e das narrativas escritas por professoras que atuam com crianças em idade de creche (0 – 2 anos e 11 meses). Os casos de ensino construídos foram utilizados por diferentes profissionais formadores em percursos formativos como: no curso de licenciatura de Pedagogia de uma universidade catarinense; em um curso de formação continuada de uma rede pública de ensino; em uma atividade de formação continuada no interior de um Centro de Educação Infantil de uma rede pública de ensino e em um processo de autoformação de uma professora. Participaram três formadoras e uma professora de Educação Infantil, na aplicação de três casos de ensino em quatro momentos distintos de formação, na qual foram entrevistadas quatro vezes ao final de cada uma delas. O estudo foi organizado em categorias analíticas: a) abordagem da formação docente com casos de ensino, b) o caso de ensino como estratégia de formação docente, c) desenvolvimento profissional docente com casos de ensino.

Contribuições	+ A inserção da metodologia de casos de ensino, contribui com o campo de pesquisa da formação de professores, e da Educação Infantil, pensando a documentação pedagógica para além de processos de autoformação e ampliando-a em sua potência para formação docente em outros contextos, como a universidade e redes de ensino. Utilização dos casos de ensino possibilita distintas abordagens para formação de professores (caso de ensino na formação inicial, na formação continuada, da autoformação). + Mobilizam o envolvimento do grupo de formação para elaboração de conhecimentos, com isso reforça que o caso de ensino é uma metodologia que pode associar o objetivo do formador com os interesses dos professores em formação. + Os casos de ensino, construídos da documentação pedagógica, podem ser importantes no processo de formação de professores na medida em que exemplificam práticas concretas, realizadas no cotidiano, colaborando para o estabelecimento de diferentes tipos de relação teoria-prática com os docentes acerca de conteúdos relacionados à Educação Infantil. Os casos de ensino, quando empregados na formação, mobilizam os docentes a criarem suas práticas educativas, considerando a realidade dos seus contextos. + A transformação das narrativas de documentações pedagógicas em casos de ensino inspirou os professores que estão em formação. A documentação pedagógica, apresentada em casos de ensino, demonstrou-se importante, valiosa e disponível para ser transformada em textos para leitura em percursos formativos.

Fonte: A autora (2024), com dados da dissertação de Santos (2020).

Para Santos (2020), Caso de Ensino é construído a partir de documentações pedagógicas, para formação docente, a partir da perspectiva de profissionais formadores em diferentes percursos formativos.

De modo geral Oliveira (2021), Gouveia (2020), Passos (2020) e Santos (2020) preconizam a temática Caso de Ensino através de uma abordagem por meio da valorização de princípios, ideias, discussões e análises, ou

seja, uma ênfase na prática reflexiva como estruturante da aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.

Algumas considerações

Apesar da amplitude de pesquisas sobre formação docente, há uma baixa expressividade do quantitativo de investigações sobre Caso de Ensino;

A temática Caso de Ensino na Educação Básica enquanto uma estratégia formativa e investigativa ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas;

Indicativo da necessidade de ampliação de estudos sistêmicos à construção do referencial sobre Caso de Ensino na perspectiva docente e contribuições ao seu processo de desenvolvimento profissional docente;

Nos últimos cinco anos destacam-se como referenciais na temática sobre o Caso de Ensino os pesquisadores: Oliveira (2021), Gouveia (2020), Passos (2020) e Santos (2020).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A. de; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out/dez 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053146654. Acesso em: 21 set 2024.

GOUVEIA, Ray-lla Waleska Santos Ferreira. Casos de ensino com professores iniciantes: caminhos de imersão na docência e desenvolvimento profissional. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/40005.Acesso em: 21 set 2024.

MERSETH, K. K. Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82633856F601633BBC60D73EB7. Acesso em: 21 set 2024.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In Anete ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de (Org.). Educação: Pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. Revista Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-50, jul/dez 2004.

Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3838. Acesso em: 21 set 2024.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

NONO, M.; MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 83, n. 203-04-05, p. 72-83, jan/dez 2002. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.83i203-04-05.906. Acesso em: 21 set 2024.

OLIVEIRA, C. de S. Casos de ensino: uma abordagem pedagógica para a formação de professores no ensino com mediação tecnológica no Amazonas. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/781. Acesso em: 21 set 2024 .

PASSOS, L. A. Casos de ensino: usos e possibilidades na formação de professores iniciantes. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal de Lavras, Lavras (2020). Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/46084. Acesso em: 21 set 2024.

SANTOS, M. K. dos. Das estantes da instituição de educação infantil à formação docente: a documentação pedagógica transformada em casos de ensino. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2020. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2020/367556_1_1.pdf. Acesso em: 21 set 2024.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n.2, p.196-229, dez 2014. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293. Acesso em: 21 set 2024.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. (2016). Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 6, n.1, p. 120-142, jan/jun 2016. Disponível em: https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353.. Acesso em: 21 set 2024.

A LIDERANÇA COMO FACTOR DE SUCESSO NA GESTÃO ESCOLAR, ESTUDO DE CASO: ESCOLA SECUNDÁRIA DE SUSSUNDENGA E NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MUNHINGA (2021-2023) - DISTRITO DE SUSSUDENGA.

Filipe Majuta
Manuel Francisco Tendanhe Quetane

RESUMO: O presente estudo debruça sobre: A liderança como factor de sucesso na gestão escolar, estudo de caso: Escola Secundária de Sussundenga e Escola Secundária de Munhinga (2021-2023), localizadas no distrito de Sussundenga, província de Manica, o mesmo tem como objectivo analisar o papel da liderança como factor determinante para o sucesso na gestão escolar, durante o período de 2021 a 2023. Quanto a justificativa para este estudo baseou-se na crescente importância da liderança eficaz para a melhoria da qualidade educacional. Em um contexto onde as escolas enfrentam desafios significativos, como falta de recursos e condições adversas, a liderança forte pode ser um factor determinante para o sucesso institucional, e ainda a problemática do estudo da liderança escolar torna-se particularmente evidente em escolas que enfrentam demissões e transferências frequentes de gestores e professores. Quanto à abordagem, o estudo é de natureza mista. Quanto a fonte de recolha usou-se método bibliográfico como livros, consultados, monografias, dissertações, teses e outros materiais relevantes sobre o tema abordado, Para aferir essas práticas, foi usado o método de observação direta, quanto a recolha

de dados usou-se entrevista e questionários aos grupos alvo de estudo que são: Membros da direção e professores das duas escolas em estudo. Quanto à fundamentação teórica abordou conceitos de liderança educacional, destacando teorias e modelos que sustentam a importância da liderança no contexto escolar que exploram as características de líderes eficazes e suas práticas. A literatura enfatizou a liderança transformacional, que motiva e inspira os colaboradores a alcançar altos níveis de desempenho e inovação.Depois do tratamento dos dados colhidos, o estudo concluiu que a liderança é um factor crucial para o sucesso na gestão escolar. As práticas de liderança eficazes não só melhoram os resultados acadêmicos, mas também contribuem para um ambiente escolar saudável e motivador. Portanto, neste âmbito, sugerimos as recomendações, destacando a necessidade de formação contínua para gestores escolares, a promoção de uma cultura de colaboração e a implementação de políticas que incentivem a participação da comunidade escolar. Além disso, sugeriu-se que as escolas desenvolvessem planos estratégicos claros e investissem em recursos que apoiem a liderança e o ensino de qualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Liderança, Escola, Gestão Educacional, Sucesso acadêmico, Formação contínua.

Introdução

A liderança desempenha um papel fundamental na eficácia e no sucesso das instituições de ensino, influenciando diretamente a qualidade da educação e o ambiente escolar. O presente estudo foca na investigação da liderança como um fator de melhoria nas instituições educacionais, com ênfase nas seguintes duas escolas Escola Secundárias de Sussundenga e de Munhinga (2021-2023) - distrito de Sussundenga, localizadas no distrito do mesmo nome, na província de Manica. Este estudo visa analisar como diferentes abordagens e práticas de liderança podem contribuir para a melhoria dos resultados acadêmicos e para a criação de um ambiente educacional mais saudável e motivador.

Este estudo é justificado pela crescente conscientização sobre a importância de uma liderança eficaz para melhorar a qualidade educacional. Em um contexto onde muitas escolas enfrentam desafios significativos, como a escassez de recursos, condições adversas, e alta rotatividade de gestores e professores, uma liderança forte e bem estruturada se torna essencial para superar essas dificuldades. Uma gestão competente pode criar um ambiente favorável para o aprendizado e desenvolvimento dos

alunos, mesmo diante de problemas como infraestrutura inadequada e falta de material pedagógico. A capacidade de implementar estratégias eficazes e inspirar a equipe escolar é fundamental para alcançar os objetivos educacionais.

A abordagem deste estudo é mista, porque analisa os métodos qualitativos e quantitativos para proporcionar uma análise completa do impacto da liderança nas Escolas Secundárias de Sussundenga e Munhinga. O estudo inclui uma revisão bibliográfica detalhada de livros, monografias, dissertações, teses e outros materiais relevantes, fornecendo uma base teórica sólida sobre a liderança educacional. Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio de observação direta, entrevistas e questionários aplicados aos membros da direção e professores das escolas. Esse método permite uma avaliação aprofundada das práticas de liderança e de sua influência no ambiente escolar e na qualidade do ensino.

Os resultados indicam que a liderança desempenha um papel fundamental no sucesso da gestão escolar. Práticas de liderança eficazes não apenas melhoram os resultados acadêmicos, mas também ajudam a criar um ambiente escolar mais saudável e motivador.

1. Revisão da literatura

A gestão e liderança das escolas em Moçambique

A administração e a liderança das escolas em Moçambique desempenham um papel vital no progresso do sistema educacional do país, enfrentando uma variedade de desafios e aproveitando oportunidades específicas. Este contexto é fortemente influenciado por uma combinação de fatores históricos, socioeconômicos e políticos que impactam a gestão das instituições de ensino e o desenvolvimento dos estudantes (Silva & Mandlate, 2021).

Historicamente, o sistema educacional moçambicano foi moldado pelo período colonial e pelas consequências da luta pela independência. Segundo Macamo (2006), o legado colonial resultou em profundas desigualdades no acesso à educação e na qualidade do ensino, o que teve um impacto duradouro no desenvolvimento educacional do país. A guerra civil que ocorreu após a independência também afetou severamente a infraestrutura educacional e o desenvolvimento institucional. A necessidade de reformar e modernizar o sistema educacional foi amplamente documentada por Santos (2011), que sublinhou que a reconstrução pós-confli-

to exigiu mudanças significativas para promover a equidade e a inclusão.

Do ponto de vista socioeconômico, Moçambique enfrenta grandes desafios, como altos índices de pobreza, desigualdade e falta de recursos. Esses fatores têm um impacto direto na administração escolar, conforme observado por Nhavoto e Tsalé (2014). A escassez de materiais didáticos, a infraestrutura inadequada e a falta de formação contínua para professores são problemas persistentes que precisam ser enfrentados com eficácia. Por isso, a liderança escolar deve ser adaptável e inovadora para superar essas limitações e criar ambientes de aprendizagem que melhorem o desempenho dos alunos e promovam seu desenvolvimento integral, como enfatizado por Matavele e Nhavoto (2016).

Politicamente, as políticas e reformas educacionais são influenciadas por decisões governamentais e agendas políticas que podem variar com mudanças de administração. A gestão escolar precisa navegar por esse cenário político em constante mudança, conforme descrito por Borges (2017), garantindo que as políticas e diretrizes nacionais sejam implementadas de forma eficaz, ao mesmo tempo que atendem às necessidades locais específicas. A coordenação entre o governo, as comunidades e as instituições educacionais é essencial para garantir que as políticas educacionais sejam relevantes e sustentáveis. (Mutsvangwa, 2018).

1.1.Liderança da escola e aprendizagem dos alunos

A liderança escolar tem um impacto fundamental na aprendizagem dos alunos, influenciando diretamente a qualidade do ensino e o desempenho acadêmico. A relação entre liderança e aprendizagem pode ser entendida através de vários fatores:

+ Visão e Direcionamento Claro

Uma liderança escolar eficaz define uma visão clara e estabelece objetivos educacionais bem delineados. De acordo com Leithwood e Jantzi (2005), líderes que conseguem articular uma visão inspiradora para a escola ajudam a concentrar toda a equipe em melhorar os resultados dos alunos. Quando a visão é clara, todos os envolvidos compreendem e compartilham os mesmos objetivos, o que aumenta a coesão e o engajamento na adoção de práticas pedagógicas eficazes.

+ Apoio e Desenvolvimento dos Professores

Líderes escolares competentes incentivam o desenvolvimento contínuo dos professores. Conforme Day et al. (2009), a formação contínua e o su-

porte pedagógico são fundamentais para que os professores aprimorem suas práticas de ensino, o que tem um impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Líderes que investem no crescimento profissional dos professores criam um ambiente que favorece a inovação e a excelência pedagógica.

+ Criação de um Ambiente de Aprendizagem Positivo

A liderança escolar também desempenha um papel crucial na construção de um ambiente de aprendizagem positivo. A pesquisa de Robinson et al. (2008) mostra que líderes que promovem um ambiente escolar seguro e acolhedor, com padrões elevados de comportamento e expectativas claras, contribuem para a melhoria do desempenho dos alunos. Ambientes de aprendizagem positivos estimulam a participação ativa dos estudantes e promovem uma cultura de respeito e responsabilidade.

1.2.Liderança como factor de sucesso na gestão escolar

A liderança é fundamental para o sucesso da gestão escolar, impactando vários aspectos essenciais para a eficácia das instituições educacionais. Abaixo estão os principais fatores que destacam a importância da liderança na gestão escolar:

+ Estabelecimento e Comunicação da Visão

Líderes eficazes desenvolvem e comunicam uma visão clara para a escola, orientando toda a comunidade escolar em direção a objetivos compartilhados. Segundo Kotter (1996), líderes que definem uma visão inspiradora e a comunicam de maneira eficaz criam um senso de propósito e motivação entre professores, alunos e outros envolvidos.

+ Desenvolvimento e Apoio à Equipe

Líderes escolares de sucesso investem no crescimento profissional de professores e funcionários, criando oportunidades para capacitação contínua. De acordo com Leithwood et al. (2004), líderes que oferecem apoio e formação constante contribuem para a melhoria das práticas pedagógicas e para a satisfação dos professores.

+ Gestão Eficiente de Recursos

A administração eficiente de recursos, como orçamento, materiais e infraestrutura, é crucial para o sucesso escolar. Fullan (2014) destaca que líderes que alocam recursos de forma estratégica e eficiente criam con-

dições favoráveis para o ensino e a aprendizagem. A gestão adequada dos recursos permite que a escola implemente programas educacionais, mantenha a infraestrutura e adquira os materiais necessários para apoiar o processo de ensino.

2. Caminho metodológico

Tipo de estudo

Neste estudo, foi adotada a pesquisa mista, porque combina com os métodos qualitativos e quantitativos para oferecer uma análise abrangente que é particularmente adequada para medir opiniões, atitudes e preferências, assim como comportamentos. Esse método de pesquisa é útil quando se deseja identificar o perfil de um grupo de indivíduos, analisando características comuns entre eles, como aspectos motivacionais. Para coletar dados, a pesquisa quantitativa emprega diversos instrumentos, entre os quais se destaca a aplicação de questionários. Estes questionários são compostos por um conjunto estruturado de perguntas, organizadas de forma sistemática e sequencial, abordando os temas relevantes para a pesquisa (Marconi, 2003).

No estudo realizado, foram empregados diversos procedimentos técnicos para a coleta e análise de dados. Entre esses procedimentos, destaca-se a pesquisa bibliográfica, que é um procedimento essencial para a fundamentação teórica do estudo. Conforme Lakatos (2003, p. 38), a pesquisa bibliográfica consiste na análise e interpretação de escritos contidos em livros, jornais, revistas, periódicos, monografias, dissertações e teses sobre um mesmo tema, preferencialmente de autores que já tenham contribuído para o campo de estudo. Esse tipo de pesquisa proporciona uma base sólida e credível, pois utiliza informações publicadas e sistematizadas, que são úteis para ilustrar e explicar conceitos fundamentais relacionados ao assunto em questão.

Para a coleta de dados, foram utilizadas tanto a pesquisa primária quanto a secundária. A pesquisa primária, ou pesquisa de campo, envolve a coleta direta de informações a partir de fontes originais, como entrevistas, questionários e observações, especificamente voltadas para o projeto ou estudo em questão (Marques, 2006, p. 53). Este método permite obter dados específicos e atuais diretamente dos participantes do estudo.

Por outro lado, a pesquisa secundária refere-se à análise de dados já coletados e registrados por outras fontes, como literatura acadêmica, relató-

rios e estatísticas, para fins diferentes do estudo atual (Marques, 2006, p. 54). Essa abordagem utiliza informações existentes para contextualizar e complementar a pesquisa primária, fornecendo uma visão abrangente do tema.

Universo e amostra

No estudo, o universo da pesquisa foi constituído por 100 pessoas da escola em questão. A amostra foi selecionada de forma a representar diferentes segmentos da comunidade escolar, composta por 50 professores. Essa amostra foi escolhida para refletir a diversidade de perspectivas dentro da escola e garantir uma análise mais completa das práticas de liderança e seus impactos.

Quanto às técnicas e instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários e entrevistas. O questionário, conforme descrito por Gil (1999, p. 128), é uma técnica de pesquisa que permite a coleta de informações diretamente dos participantes por meio de um conjunto organizado de perguntas. Essa técnica é amplamente utilizada por sua eficácia em obter dados estruturados e comparáveis. No estudo, os questionários foram aplicados a professores e alunos da escola, visando captar opiniões e percepções sobre a liderança escolar.

Além disso, a entrevista foi empregada como técnica de coleta de dados. De acordo com Lakatos (1991, p. 195), a entrevista é uma interação entre duas pessoas, onde uma busca obter informações sobre um determinado assunto através de uma conversa profissional. No contexto da pesquisa, as entrevistas foram conduzidas com professores e alunos nas salas de aula, permitindo uma coleta de dados mais detalhada e qualitativa sobre a experiência e as percepções dos participantes em relação à liderança escolar.

3. Apresentação, análise e discussão de resultados

Neste capítulo fez-se a interpretação de dados dos resultados da pesquisa em várias línguas, começando com a descrição e analise. Nosso objectivo é entender as causas do problema central que se introduziu no início deste artigo, permitindo que os leitores compreendam claramente os factos que serão apresentados posteriormente. (Lakatos,1991)

Na primeira pergunta do estudo o autor questionou sobre o Sexo dos professores nas escolas em estudo, onde primeiramente, a predominância

do sexo feminino, com 40 professores do total, sugere uma maior participação dos homens na profissão docente neste contexto específico. Essa tendência é observada em muitas partes do mundo, onde as mulheres frequentemente ocupam a maioria das posições no ensino.

Por outro lado, a presença de 10 foram do sexo feminino, correspondendo, isso indica uma representação significativa de mulheres na profissão, embora em menor proporção. A presença masculina pode trazer diferentes perspectivas e metodologias ao ambiente educacional, contribuindo para uma abordagem mais diversificada no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda pergunta do estudo, o autor investigou a questão do nível de escolaridade dos professores entrevistados, revelando uma distinção significativa entre os diferentes níveis de formação acadêmica. A pesquisa revelou que, entre os professores entrevistados, cinco (5) possuíam apenas o nível médio de escolaridade, enquanto um número considerável de quarenta e cinco (45) professores detinha o nível de licenciatura.

Na terceira pergunta do estudo, o autor indagou sobre a importância da liderança na gestão das instituições de ensino. Os resultados revelaram uma percepção clara sobre o papel da liderança dentro do contexto educacional. Dos professores entrevistados, um número substancial de trinta e nove (39) professores afirmou que a liderança é, de fato, muito relevante para a gestão da instituição de ensino. Esta visão reflete a crença generalizada de que uma liderança eficaz pode influenciar positivamente a organização e o funcionamento da escola, promovendo um ambiente educacional mais coeso e eficiente. A liderança é vista como um fator crucial que pode impactar diversas áreas da gestão escolar, incluindo a implementação de estratégias pedagógicas, a gestão de recursos e a motivação tanto de alunos quanto de professores.

Por outro lado, onze (11) professores expressaram uma visão mais cautelosa, indicando que a relevância da liderança na gestão da instituição de ensino pode variar e que, às vezes, a liderança pode não ter um impacto tão significativo. Esta perspectiva sugere que, embora a liderança seja importante, sua eficácia pode depender de diversos fatores contextuais, como o estilo de liderança, o ambiente escolar e as circunstâncias específicas da instituição.

Na quarta pergunta do estudo, o autor explorou dos 50 professores. De acordo com a pesquisa, um grupo de quarenta e cinco (45) professores indicou que, às vezes, os líderes têm influenciado positivamente a gestão da escola. Esta resposta sugere que, embora haja reconhecimento de um impacto positivo da liderança, ele pode não ser constante ou uniforme em

todas as situações. A influência dos líderes pode variar dependendo de vários factores, como o estilo de liderança, as estratégias implementadas e as circunstâncias específicas enfrentadas pela escola. A percepção de uma influência positiva "às vezes" pode indicar que a eficácia da liderança é percebida em determinados momentos ou em situações específicas, mas não necessariamente de maneira contínua.

Por outro lado, cinco (5) professores afirmaram que os líderes da instituição têm, de fato, influenciado positivamente a gestão da escola. Esta visão mais afirmativa ressalta que, para esses professores, a liderança tem um impacto claramente positivo na gestão escolar, contribuindo para o bom funcionamento da instituição e para a implementação eficaz das políticas e práticas educacionais.

Na quinta pergunta do estudo, o autor abordou a questão da atenção dos líderes aos problemas individuais dos trabalhadores, indagando se os líderes da instituição demonstram um cuidado eficaz com as questões enfrentadas por cada membro da equipe. Os resultados foram unânimes entre os professores, com todos concordando que, de fato, os líderes são atentos aos problemas de cada trabalhador.

Esta unanimidade na resposta sugere que, de acordo com a percepção dos professores, a liderança na instituição é caracterizada por um elevado nível de sensibilidade e atenção às necessidades individuais dos colaboradores. Esse reconhecimento de um cuidado atento pode refletir uma abordagem de liderança que valoriza o bem-estar e as preocupações pessoais dos trabalhadores, o que é fundamental para criar um ambiente de trabalho positivo e colaborativo.

A atenção aos problemas individuais dos trabalhadores pode ter várias implicações positivas para a gestão escolar. Primeiramente, demonstra uma liderança empática e comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional dos membros da equipe, o que pode contribuir para um maior nível de satisfação no trabalho e motivação. Quando os líderes são receptivos e responsivos às questões individuais, isso pode promover um ambiente de apoio, onde os trabalhadores se sentem valorizados e compreendidos.

Na sexta pergunta do estudo, o autor investigou se os líderes da instituição criam "grupinhos" dentro do ambiente escolar, um comportamento que pode afetar negativamente a coesão e a dinâmica da equipe. A questão procurava avaliar se a liderança, em sua prática, demonstra favoritismo ou cria divisões entre os membros da equipe, o que poderia impactar a colaboração e a equidade no ambiente escolar.

Os resultados revelaram que os professores entrevistados sustentaram que os líderes não criam grupinhos no recinto escolar. Essa resposta sugere que, de acordo com a percepção dos professores, os líderes mantêm uma postura imparcial e equitativa, tratando todos os membros da equipe com igualdade e evitando práticas que possam fomentar divisões ou conflitos entre os colaboradores. A ausência de "grupinhos" é um indicativo de que a liderança na instituição busca promover um ambiente de trabalho colaborativo e inclusivo, onde todos os membros se sentem igualmente valorizados e integrados.

A falta de criação de grupinhos por parte dos líderes é importante por várias razões. Primeiramente, ela contribui para um ambiente de trabalho mais harmonioso, onde a comunicação e a colaboração entre os membros da equipe podem fluir de forma mais eficiente. Quando os líderes evitam favoritismos e divisões, isso ajuda a construir uma cultura de confiança e respeito mútuo, essencial para o bom funcionamento da equipe e para a realização dos objetivos institucionais.

Na sétima pergunta do estudo, o autor explorou a percepção dos professores sobre a eficácia da liderança na resolução de problemas cotidianos na escola. O objetivo era entender se a liderança é vista como capaz de lidar de maneira eficiente com os desafios diários que surgem no ambiente escolar, abordando questões que podem afetar o funcionamento e a dinâmica da instituição.

Os resultados da pesquisa indicaram que a maioria dos professores acredita que a liderança na escola é, de fato, eficaz na resolução de problemas cotidianos. Essa visão positiva sugere que os professores têm confiança na capacidade dos líderes para enfrentar e solucionar os desafios que surgem no dia-a-dia escolar, o que pode incluir uma variedade de questões, desde problemas administrativos e operacionais até questões relacionadas ao clima escolar e à dinâmica entre alunos e professores.

Na oitava pergunta do estudo, o autor investigou a clareza e eficácia da comunicação entre o gestor e os professores na instituição. O foco era avaliar se a comunicação entre a gestão e os membros do corpo docente é eficiente e se as informações são transmitidas de maneira clara e compreensível.

Os resultados revelaram que todos os professores entrevistados sustentaram que, de fato, a comunicação entre o gestor e os professores é clara e eficaz. Esse consenso indica que há um reconhecimento geral de que os canais de comunicação estão funcionando bem e que as informações necessárias são transmitidas de forma precisa e eficiente.

A clareza na comunicação é fundamental para o bom funcionamento de qualquer instituição, especialmente em um ambiente escolar, onde a coordenação e a colaboração entre gestores e professores são essenciais para alcançar os objetivos educacionais. Uma comunicação clara garante que todos os envolvidos estejam alinhados em relação às expectativas, às políticas e às práticas da escola, o que contribui para uma gestão mais eficiente e uma execução mais eficaz das tarefas e responsabilidades.

Considerações finais

O estudo feito sobre a liderança como factor de melhoria nas instituições de ensino, com foco nas Escola Secundária de Sussundenga e na Escola Secundária de Munhinga (2021-2023) – localizada no distrito de Sussundenga, província de Manica, onde revelou percepções significativas sobre o impacto da liderança escolar na qualidade educacional. A pesquisa, conduzida através de uma abordagem quantitativa que incluiu revisão bibliográfica, observação direta, entrevistas e questionários, oferece uma visão clara de como a liderança pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão escolar.

Onde os resultados do estudo confirmam que a liderança escolar exerce uma influência decisiva na melhoria das práticas pedagógicas e na gestão na Escola Secundária de Sussundenga e na Escola Secundária de Munhinga. Líderes escolares eficazes são capazes de estabelecer uma visão clara e metas educacionais que orientam as práticas pedagógicas e motivam tanto os professores quanto os alunos. Eles desempenham um papel fundamental na criação de um ambiente de aprendizagem positivo e inspirador, o que se reflete na melhoria dos resultados acadêmicos e no desenvolvimento geral dos alunos.

A capacidade dos líderes em promover uma cultura escolar que valorize a colaboração, o engajamento e o desenvolvimento profissional contínuo dos professores é crucial para aprimorar as práticas pedagógicas. A liderança eficaz facilita a implementação de estratégias educacionais inovadoras e adapta as abordagens pedagógicas às necessidades específicas dos alunos. Além disso, líderes bem treinados e motivados podem superar desafios relacionados a recursos e condições adversas, garantindo a consistência e a qualidade das práticas educacionais.

No entanto, a pesquisa também identificou vários desafios que afetam a eficácia da liderança escolar, como a falta de recursos adequados, a escassez de formação especializada para gestores e as condições adversas enfrentadas pelas escolas. A rotatividade frequente de gestores e

professores contribui para a instabilidade, dificultando a implementação de práticas eficazes e a continuidade das estratégias educacionais.

Portanto, uma das principais conclusões do estudo é a necessidade urgente de formação contínua para gestores escolares. Investir na capacitação dos líderes é essencial para garantir que eles possuam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios e implementar práticas de gestão eficazes. Além disso, promover uma cultura de colaboração e envolver a comunidade escolar são fatores-chave para o sucesso. A participação ativa de pais, responsáveis e outros membros da comunidade pode fortalecer o apoio às iniciativas escolares e melhorar a motivação e o engajamento dos alunos.

Em suma, a liderança escolar é um fator crucial para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão nas Escola Secundária de Sussundenga e na escola Secundária de Munhinga. Líderes escolares eficazes têm o potencial de transformar a escola, promovendo práticas pedagógicas eficazes, melhorando a gestão e criando um ambiente que estimule o crescimento e o sucesso dos alunos. Para garantir que essas melhorias sejam sustentáveis e abrangentes, é essencial enfrentar os desafios identificados e implementar as recomendações propostas. A liderança escolar, quando bem orientada e apoiada, pode servir como um catalisador para a excelência educacional e o desenvolvimento integral dos alunos, refletindo o papel fundamental que desempenha na construção de um futuro educacional mais promissor para Moçambique.

REFERÊNCIAS

BORGES, J. Políticas educacionais e gestão escolar em Moçambique. Editora Universitária, 2017.

CHISSANO, L. Liderança e gestão escolar: desafios e oportunidades. Editora Acadêmica, 2020.

COSTA, R. Gestão e liderança na educação: perspectivas de Moçambique. Universidade de Maputo, 2019.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACAMO, E. Educação e desenvolvimento em Moçambique: uma perspectiva histórica. Editora Moçambicana, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, A. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

MATAVELE, J.; NHAVOTO, A. Desafios da gestão escolar em contextos de pobreza. Revista de Educação e Desenvolvimento, 2016.

MUTSVANGWA, T. Política educacional e gestão escolar em países em desenvolvimento. Editora Global, 2018.

NHAVOTO, A.; TSALÉ, C. Recursos e infraestrutura educacional em Moçambique. Jornal de Estudos Educacionais, 2014.

SANTOS, M. Reformas educacionais e desenvolvimento em Moçambique. Editora Nacional, 2011.

SILVA, F.; MANDLATE, C. Capacitação e formação contínua para gestores educacionais. Universidade de Maputo, 2021.

O CONTRIBUTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA QUALIDADE DE ENSINO DE FRANCÊS: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDÁRIA DA SOALPO (2021-2023)

Jaquelina Alfeu Macaringue Chongo
Msc. Rajú Roldão Lauter

RESUMO: A presente pesquisa faz uma abordagem sobre a supervisão pedagógica como uma das áreas cruciais para o desempenho profissional e pessoal do docente. Nele propõe-se a um estudo intitulado: O contributo da Supervisão Pedagógica na qualidade de Ensino de Francês: um estudo de caso na Escola Secundária da Soalpo. Tem como objectivo geral, analisar o contributo da supervisão pedagógica na qualidade de ensino de francês na Escola Secundária da Soalpo. Especificamente, descrever o processo da supervisão pedagógica que é desenvolvida na Escola Secundária da Soalpo; analisar o nível de aderência dos docentes de francês nas práticas da supervisão pedagógica e; avaliar os efeitos das práticas da supervisão pedagógica na qualidade de ensino nas turmas de francês. A recolha de dados teve como base um inquérito por entrevista e um questionário. Como forma de garantir a qualidade de ensino e aprendizagem, formulou o seguinte problema de investigação: de que maneira é que a Supervisão Pedagógica contribui para a melhoria da qualidade de ensino de francês na Escola Secundária da Soalpo? Para responder a questão optou-se pela abordagem qualitativa. Tendo em conta as ilações tiradas a partir dos resultados, concluiu-se que há fraca aderência dos professores à prática da supervisão pedagógica entre pares.

PALAVRAS-CHAVE: supervisão pedagógica; desempenho profissional; qualidade de ensino

Introdução

A escola é um lugar de socialização cujo interesse principal é o processo de ensino aprendizagem. É na escola onde o aluno aprende a construir conhecimentos, tendo em vista o benefício individual, familiar e social. É também na escola onde o professor desenvolve habilidades necessárias de forma a enfrentar e resolver com sucesso os desafios que esteja a enfrentar e tornar-se num supervisor pedagógico que melhor contribui para a qualidade de ensino.

O presente trabalho de pesquisa fez uma abordagem sobre a supervisão pedagógica como uma das áreas cruciais para o desempenho profissional e pessoal do docente. Nele propõe-se a um estudo intitulado O contributo da Supervisão Pedagógica na qualidade de Ensino de Francês: estudo de caso na Escola Secundária da Soalpo.

A educação é um processo de preparação das pessoas para que possam viver em sociedade. Nos dias actuais requer-se, entretanto, que se trate de uma educação de qualidade de ensino e aprendizagem. Para tal, é necessário que os docentes aprendam constantemente de forma a consolidarem as suas competências. É daí que se torna relevante a figura do supervisor pedagógico, que é um docente relativamente mais experiente e que tem a função de ajudar ou de ensinar o professor a melhorar as suas práticas de ensino (Tavares, Alarcão, 2003).

Em Moçambique, particularmente nesta escola em estudo, faz-se mais referência às práticas da supervisão escolar que tem sido realizada por técnicos das direções distritais da educação ao nível das escolas. E consequentemente, explora-se pouco a estratégia de mobilização de docentes para que adotem a estratégia interna de supervisão pedagógica entre pares e como resultado disso, tem-se associado a supervisão pedagógica a práticas exclusivas da direção da escola e pelos técnicos externos.

Outrossim, tem-se falado e enfatizado com muita serenidade as funções do supervisor de tal forma que, quando se sabe que a equipa da inspecção/supervisão se encontra no local, se pede aos docentes para que deixem preparado e bem arrumados os seus dossiês. De facto, é um momento de medo e angústia temendo uma apreciação negativa. Por um lado, as práticas da supervisão consistem em controlar, ajudar, encorajar o professor, avaliar o cumprimento das normas, programas, e planos de

aulas. Por causa disso, a sua presença causa insegurança aos docentes, temendo que a assistência de suas aulas seja feita por uma figura externa e consequentemente, alguns professores preferem se ausentar do local de trabalho ao notar que para além de supervisionar o sector pedagógico e administrativo, esta inclui a assistência de suas aulas. Entretanto, é daí que se nota a necessidade de cultivar a prática de supervisão pedagógica entre pares.

Foi neste contexto que realizamos um estudo para responder ao problema: De que maneira é que a supervisão pedagógica contribui para a melhoria da qualidade de ensino de francês na Escola Secundária da Soalpo?

Foi em função deste problema que o presente artigo através do seu objetivo geral pretende analisar o contributo da Supervisão Pedagógica na qualidade de Ensino de Francês na Escola Secundária da Soalpo. Especificamente: descrever o processo da supervisão pedagógica que é desenvolvida na Escola Secundária da Soalpo; analisar o nível de aderência dos docentes de francês nas práticas da supervisão pedagógica e, avaliar os efeitos das práticas da supervisão pedagógica na qualidade de ensino nas turmas de francês.

Neste caso, para o seu procedimento colocou-se as seguintes perguntas: 1) Como está descrito o processo da supervisão Pedagógica na Escola Secundária da Soalpo? 2) Qual é o nível de aderência dos docentes de francês às práticas de supervisão Pedagógica? 3) Quais são os efeitos da prática de supervisão Pedagógica na qualidade de ensino nas turmas de francês?

A escolha deste tema é relevante no contexto em que se vive na medida em que contribui para promover as práticas da supervisão pedagógica entre pares de forma a estimular o desenvolvimento profissional dos docentes de Francês desta escola. A pesquisa proposta, contribui para que os docentes de francês sejam capacitados como supervisores pedagógicos uns dos outros e que possam cultivar o espírito de cooperação para a melhoria da qualidade do ensino.

Fundamentação teórica

Supervisão Pedagógica

De acordo com Alarcão e Cunha (2013, p.79), a palavra supervisão provém de dois vocábulos super que significa (sobre) e visão que é (ação de

ver), tudo isto para dizer que a supervisão é "a ação de ver as coisas, de cima", no sentido de controlar a acção do outro, ver por cima e com uma visão mais abrangente aos fenómenos. Na visão destes autores, este processo de ver as coisas implica vê-las com mais clareza e atenção.

Esta ideia, alinha-se com a de Barbosa e Piedade (2016, p.69), ao mostrarem que a supervisão é ter uma visão sobre um determinado assunto num contexto apropriado. "Trata-se de uma visão aprofundada, reflexiva e com sentido autocrático do contexto circundante e que permite perceber o que está a acontecer no concreto num determinado espaço e num determinado tempo". Entretanto, esta preocupação de ver as coisas deve permitir o alcance do que se deseja ver e bem como evitar o indesejável.

Esta ideia de ver as coisas de cima, corresponde a " uma visão global com a integração de funções como inspeção, fiscalização, controlo, avaliação, assim como acompanhar e liderar" (Barbosa, Mauride, 2017, p.79). Assim, Alarcão e Tavares (2003, p. 16), definem a Supervisão como sendo "um processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional". Para estes autores, a supervisão tem como objectivo "o desenvolvimento profissional", a que designam por "Prática pedagógica". E, na ótica de Alarcão (1996), o supervisor é visto como alguém que facilita o desempenho profissional do professor ao ensina-lo a ensinar.

Alarcão (1996, p.92), mostra a necessidade que os professores têm de se "auto educar sem terem que recorrer permanentemente a um supervisor", e é desta forma que estarão criadas as condições para que eles desenvolvam em si uma atitude de auto-análise, auto-correcção para que promovam nos alunos uma atitude de auto aprendizagem.

A ideia da supervisão pedagógica ser um processo é apoiada por Alarcão e Cunha (2013, p.16). Para estes autores o termo supervisão é visto como sendo "um processo de acompanhamento de uma actividade através de processos de regulação que são enquadrados por um referencial e operacionalizados em acções de monitorização em que a avaliação está obviamente presente". Em suma, o supervisor é alguém que se preocupa em assessorar, acompanhar, orientar, monitorar e analisar todo o processo educativo.

Em outras palavras, o supervisor é alguém que ajuda, monitora, cria condições de sucesso, desenvolve aptidões e capacidades ao supervisando. No tocante ao significado da supervisão pedagógica, ela tem uma série de vantagens que uma delas é de motivar, encorajar os professores a

continuar a desempenhar com zelo, dedicação e responsabilidade o seu trabalho.

Perfil do supervisor pedagógico

Rosa e Santana (2013, p.47) mostram que o supervisor é alguém cuja função é coordenar o trabalho com todas as pessoas envolvidas no processo da supervisão pedagógica, pelo que, a sua missão não é de "fiscalizar mas sim de ajudar, articular, coordenar as actividades entre os professores obedecendo um conjunto de normas, directrizes e práticas das actividades". Deve ser um profissional que sabe trabalhar com o grupo, "envolvendo a todos em um mesmo processo, valorizando e maximizando a participação de cada um na vivência entre pessoas, os processos de ensino e aprendizagem" (p.55).

O supervisor se ocupa em identificar as melhores metodologias de ensino com vista garantir uma aprendizagem aos alunos, cooperando com atividades de modo que o processo de ensino-aprendizagem decorra da melhor forma possível. Entretanto, "não basta ser um óptimo professor para ser bom supervisor" (Simbine 2009, p.21). Neste caso, um professor pode ensinar muito bem e "não possuir outras qualidades essenciais e exigidas para ser um excelente supervisor pedagógico" (p.22), para tal lhe compete ter:

+ Conhecimento académico e profissionais compatíveis com os níveis que supervisiona;

+ Ter maturidade suficiente que lhe permita assumir a responsabilidade de verificar o funcionamento e a posterior dar orientações;

+ Ter bom comportamento cívico e moral (honestidade, seriedade e sinceridade)

Em suma, o supervisor pedagógico deve estar munido de qualidades intelectuais, profissionais, físicas e morais que vão permitir "verificar, acompanhar, criticar e apoiar o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis ao seu alcance" (Simbine, 2009, p.22). Para além do papel e missão que um supervisor tem ao ensinar o professor a ensinar, este autor mostra que ele deve ter uma postura aceitável diante das pessoas, alunos, professores e a comunidade por se tratar de pessoas com quem terá contactos directos durante a realização das suas actividades" sob o risco de ser desacreditado", ainda que possua "um perfil adequado, se a

sua postura for questionável, tudo o que observa, orienta ou recomenda não terá a devida consideração nem sequer um seguimento satisfatório" (p.22). Para isso, a sua imagem deve trazer/garantir confiança no seio do seu grupo de trabalho.

Importância da supervisão pedagógica no desenvolvimento da qualidade de ensino e aprendizagem

No entender de Nérice (1990, p.80), a supervisão pedagógica é um processo atravéz do qual se preocupa em apoiar todas as actividades do processo de ensino-aprendizagem com objectivo de melhorar "a planificação, coordenação e execução", de modo que sejam entendidas as necessidades e as aspirações do educando bem como da comunidade.

Alarcão e Tavares (2003, p.58), mostram que "a acção do supervisor se destina essencialmente em ajudar o professor a crescer e a ensinar os seus alunos para que eles aprendam e desenvolvam cada vez mais no seu processo de aprendizagem". Entretanto, estes autores mostram que a função do professor é a de colaborar com o supervisor para que o processo aconteça nas melhores condições para permitir o alcance dos objectivos.

Tanto o professor quanto o supervisor, ambos têm uma grande tarefa que é de "aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos" (p.59). Neste caso, para que o supervisor possa ajudar o professor a levar esta grande envergadura terá que dominar não apenas os conteúdos programados da respectiva disciplina, como também possuir uma formação efectiva.

Como forma de compreendermos o significado do conceito Supervisão, Alarcão e Tavares (2003, p. 16), identificam nove cenários da prática da supervisão para a garantia da qualidade de ensino e aprendizagem nos alunos, sendo a destacar: "cenário da imitação, da aprendizagem pela descoberta, behaviorista, clínico, psicopedagógico, pessoalista, reflexivo, ecológico, e dialógico". Na sua óptica, a que mais se enquadra neste processo para a garantia da qualidade de ensino é o clínico por uma simples razão, "por ser aquele que melhor pode apoiar a observação de aulas e a reconstrução das práticas dos professores" (Queiroga et al 2019, p.50).

Vários autores defendem ser melhor a prática da supervisão clínica, pois, ela permite uma relação de colaboração entre professores, tanto que o supervisor é visto como um colega que desenvolve uma relação de con-

fiança com o professor, com o objectivo de melhorar as suas práticas de ensino e a garantia da aprendizagem aos alunos.

A prática da supervisão clínica permite um espírito de confiança mútua entre o supervisor e professor, promove a liberdade no seu trabalho no seu processo de ensino, "a autonomia e o espírito crítico no ensino e na supervisão do ensino para todos os envolvidos" (Queiroga et al 2019,p.51).

Sinais de qualidade nas práticas de Ensino de Francês

Para Bordenave e Pereira (2011, p. 44), ensinar é um processo através do qual, com base nos mecanismos em uso se pode alcançar os objectivos desejados, e para isso se organizam meios estratégicos. E mais, estes autores defendem que "o processo de ensino constituiria em planejar, orientar e controlar a aprendizagem do aluno". Ouana, José e Pedro (2016, p. 100) defendem que ensinar "não é forjar ou modelar a mente, mas sim criar ambientes onde o aprendiz deve experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida". Assim, o aluno deve ser ensinado mediante as suas necessidades e colocá-las em prática, tratando-se do ensino do FLE o aluno aprende falando.

A estratégia que o professor deve usar de forma de alcançar os objetivos, tudo depende da organização dos conteúdos que pretende lecionar. Significa "procurar encontrar melhor e mais eficaz via para os aprendentes, no seu conjunto e na individualidade de cada um" (Roldão, 2009, p.56). Isto significa que, o professor na sala de aulas deve pautar pela reflexão- na-ação, que na visão de Schön (2000), possibilita ao professor uma autoavaliação sobre a sua atuação na sala de aulas que pode ser feita através dos comportamentos dos alunos e ao mesmo tempo alterar as suas estratégias se necessário. Neste caso, o professor deve conhecer as formas que os seus alunos têm de perceber os conteúdos e ir ao encontro conforme o seu nível de compreensão.

Ouana, et al (2016), defendem que a qualidade caracteriza-se no saber fazer, estar, ser e agir. A qualidade visa o melhoramento das capacidades intelectuais e desenvolvimento da personalidade. Mas o que acontece é que, em grande parte das escolas, elas se preocupam com a quantidade e sem se importar com a qualidade. Pois, o seu maior interesse é apenas o alcance da meta percentual e quanto maior for melhor é a sua posição, o que faz com que o professor não se engaje na garantia da qualidade bem como em tornar o aluno competente. É daí que se nota a relevância da supervisão pedagógica entre pares, quiçá o professor pudesse ter alguém que lhe ajudasse na garantia da qualidade de ensino bem como no

melhoramento das suas atividades na sala de aulas.

Caminhos metodológicos

Para a realização de uma pesquisa existem dois métodos que são representados pelas seguintes abordagens: a qualitativa e quantitativa (Michel, 2005). Para este autor, a pesquisa quantitativa fornece dados quantitativos em relação às informações que um pesquisador esteja a procurar, a pesquisa é feita com base nas descrições de dados, e explicação. Enquanto, a qualitativa fornece ao pesquisador uma compreensão e participação dos acontecimentos durante a sua pesquisa. A pesquisa quantitativa usa "as quantificações tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento destas, diferentemente da pesquisa qualitativa que não se comprova estaticamente, mas convence na forma de experimentação empírica a partir da análise feita de forma detalhada" (Michel, 2005, p.33).

Nesta sequência, Flick (2005, p.269), faz uma diferenciação entre as abordagens qualitativa e quantitativa, para ele "os métodos quantitativos são um mero atalho económico da investigação, no processo de geração de dados, ao passo que os métodos qualitativos são capazes de proporcionar uma verdadeira explicação científica dos factos".

Para este autor, numa pesquisa pode-se usar o método qualitativo sem que tenha que usar o quantitativo, enquanto para o método quantitativo necessita do qualitativo para poder explicar os acontecimentos em estudo. Entretanto, este autor acrescenta que " um estudo pode incluir as abordagens qualitativas e quantitativas em fases diferentes do processo de pesquisa" (p.269). A esta combinação, designa-se por "triangulação, na medida em que complementam-se no estudo de um assunto" (Flick 2005, p.270).

A pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação dos fenómenos, entretanto "a pesquisa quantitativa investiga fatos, a pesquisa qualitativa preocupa-se com os fenómenos". Considera-se fatos como sendo aquilo que pode ser objetivamente observado e definido por consenso social diferente do fenómeno, que nos remete a uma interpretação dos fatos observados pelo pesquisador (Apolinário 2004, p.155).

Importa referir que, a presente pesquisa é de cariz qualitativo, pela natureza do problema e dos objetivos do estudo. Considera-se a pesquisa qualitativa aquela que se preocupa com a interpretação de fenómenos (aquilo que se mostra", "aquilo que se manifesta"), diferentemente da pesquisa quantitativa, que se preocupa com "aquilo que é definido e mensurado

objectivamente", que são os factos.

Os instrumentos de recolha de dados usados resumem-se ao guião de entrevista, formulário, cujas técnicas para o efeito correspondem, respectivamente, inquérito por questionário, inquérito por entrevista, a observação e análise documental. Os instrumentos de recolha de dados foram aplicados a uma amostra de (N=52) alunos, dos quais n=27 do sexo masculino, correspondentes a 51,9% e 25 do sexo feminino, correspondentes a 48,1%. Significa que o maior número dos inqueridos foi do sexo masculino.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

O estudo apresenta três categorias. Assim, a primeira é referente a discrição do processo da supervisão pedagógica na Escola Secundária da Soalpo; a segunda diz respeito ao nível de aderência dos docentes à prática da supervisão pedagógica e a terceira categoria, é referente aos efeitos da prática da supervisão Pedagógica na qualidade de ensino nas turmas de francês.

O processo da supervisão pedagógica na Escola Secundária da Soalpo

Nesta categoria procuramos saber dos nossos entrevistados como está descrito o processo da supervisão pedagógica, foi possível constatar dos entrevistados o seguinte, a supervisão pedagógica está descrita em três momentos/fases: planificação de assistência de aulas, monitoria (acompanhamento do trabalho diário do professor) e por fim, avaliação do desempenho do professor. Este pensamento alinha-se com o de Alarcão e Tavares (2003), ao apresentarem três principais elementos básicos para a supervisão: a Planificação, interacção e avaliação. O que significa, que o supervisor planifica as suas actividades mostrando onde e quando irá implementar, de seguida interage com os seus supervisandos assistindo as suas aulas e por fim avaliar aquilo que foi o seu desempenho.

Esta descrição é mencionada pelo D4, ao mostrar que para além do plano de assistência de aulas, deve-se igualmente controlar a assiduidade e o caderno de plano de aulas. Esta programação não só é feita pelos gestores mas também pelos delegados de disciplina. Enquanto, para os professores P1 e P2, a supervisão está descrita da seguinte forma: planificação, elaboração de guia de assistência de aulas e para o P3 baseia-se na elaboração de guia de observação e plano de assistência.

Na óptica de Queiroga et al (2022), a supervisão pedagógica está descrita da seguinte forma: planificação, observação e análise da acção do professor. O que significa, é fundamental que a assistência de aulas seja feita pelos colegas, o que Queiroga et al (2022), consideram por supervisão interpares, ou seja supervisão horizontal.

Pode-se assumir que este tipo de supervisão como sendo uma estratégia para o melhoramento do empenho profissional do professor permite pois, uma relação de interajuda, de encorajamento entre professores para o desenvolvimento pessoal e profissional. Richardson (1999), mostra que a observação permite avaliar o comportamento dos alunos na sala de aulas bem como a atitude do professor durante o seu trabalho, avaliar a forma como ele leciona e por esta via, analisar o relacionamento que existe entre eles.

Aderência dos docentes de francês nas práticas da Supervisão Pedagógica

Em relação ao nível de aderência dos docentes à prática da supervisão pedagógica, os entrevistados disseram ser fraca. Tanto o D1, D2 assim como o P1 e P3 alegam ser fraca por notarem algum receio por parte dos professores, por um lado acham ser desconfortável a presença do um colega/supervisor na sala de aulas assistir um outro colega, e por outro lado por pensarem que o seu foco é para apenas descobrir os seus erros.

O P3 mostrou um outro motivo, é pelo facto de cada professor apresentar um elevado número de turmas, todas elas numerosas e consequentemente, não têm tempo suficiente para poder assistir o seu colega visto que cada um está mais preocupado em cumprir com o seu plano de aulas.

De facto, são vários os fatores que influenciam para que haja esse receio no professor assistido ao notar a presença do seu colega na sala de aulas, pensando que a sua presença deve-se ao facto dele apresentar lacunas/dificuldades na forma como leciona as aulas. Ou ainda, por pensar que só compete aos gestores observar as aulas dos professores. Na verdade, a prática da supervisão entre pares permite troca de experiências entre colegas para além de que permite que o professor domine cada vez mais o seu trabalho para a garantia da qualidade de ensino aprendizagem.

No tocante ao nível de aderência nota-se uma contradição entre os gestores (D3, D4) e o professor (P2), onde eles alegam ser positiva. Dos 4 elementos inquiridos que corresponde a 57,1% mostram ser fraca e 3 que corresponde a 42,8% assumem ser positivo. Com base nos resultados,

levam-nos a concluir que os professores não aderem a esta prática da supervisão pedagógica entre pares deixando toda a responsabilidade para os técnicos das Direcções Distritais da Educação. Quiçá, os gestores mobilizassem a cultura da prática da supervisão entre pares, os professores não sentiriam este desconforto em estar com o seu colega na sala de aulas.

Como observadora participante, houve necessidade de prestar atenção ao comportamento dos professores em relação a supervisão pedagógica, e por esta via, obter informações. No que tange a esta questão, esta prática é a que menos é aplicada. Cada um está preocupado em cumprir com o seu plano de aulas e sem se importar com o seu colega, se apresenta ou não alguma dificuldade.

Queiroga et al (2022), mostram que a prática da supervisão pedagógica permite ajudar o professor a melhorar as suas práticas de ensino, ou seja, ensinar o professor a ensinar (Alarcão 1996). E este exercício na verdade só é aplicável na sala de aulas por ser um espaço privilegiado para observação e reflexão.

A intenção do supervisor não é apenas verificar as dificuldades como também de ajudá-lo, ensiná-lo a ensinar. Para isso, Barbosa e Pereira (2016), mostram a relevância que a prática da supervisão traz na vida profissional do professor, o fundamental é que se garanta aos intervenientes a possibilidade de manterem um bom clima de trabalho e isso vai permitir uma relação de ajuda mútua, abertura assim como empatia.

No nosso entender, a prática da supervisão pedagógica entre pares, permite que entre colegas haja um espírito de ajuda mútua, moral, profissional e criar boas condições de trabalho de modo que o professor compreenda a sua missão. E mais, ela contribui para o crescimento e transformação pessoal e profissional do professor.

Efeitos da prática da supervisão Pedagógica na qualidade de ensino nas turmas de francês

Analisados os dados por entrevista e por questionário, tendo em conta as informações dadas pelos entrevistados em relação aos resultados da prática de supervisão Pedagógica na qualidade de ensino nas turmas de francês, ficou evidente que o resultado é bom e a mesma ideia foi consentida pelos alunos através do questionário aplicado. Notou-se ainda alguma divergência entre os inqueridos em relação aos resultados da qualidade de ensino, tendo cada um apresentado um ponto de vista diferente com a dos outros.

Foi possível notar que dos gestores inquiridos D2 e D3 correspondente a 50% consideram boa ou positiva a prática da supervisão pedagógica para a garantia da qualidade de ensino de francês, o D1 correspondente a 25% considera que esta prática tira o medo no professor visto que a sua aplicabilidade vai permitir que o professor não esteja desconfortável ao ver o seu colega observando suas aulas. Tal como defende o D4, que nesta prática nota-se melhorias no PEA.

Dos professores inquiridos, cada um apresentou sua ideia que divergia com a dos outros. O P1 considerou satisfatório, para o P2 permite partilha de experiência onde havendo assistência de aulas o supervisor faz observações em torno do que tiver constatado. Enquanto o P3, considerado mau por uma simples razão, são obrigados a apresentar uma percentagem alta ainda que o aproveitamento pedagógico não demonstra a realidade, ou seja, uma aprendizagem significativa.

Isto mostra que, se os inquiridos concluem ser boa a qualidade de ensino, isto deve-se ao facto de se apresentar um aproveitamento pedagógico positivo que em muitos casos tem sido uma das exigências da direção da escola.

De facto, isto mostra a fragilidade que a educação atual tem de se preocupar com a quantidade ao invés da qualidade. O que se esperava de facto era o seguinte: que a escola mobilizasse aos professores à prática da supervisão pedagógica entre pares possivelmente ajudaria o professor na busca de novas estratégias de ensino que lhe ajudaria a desenvolver o seu desempenho bem como a garantia da qualidade de ensino aos alunos, e não haveria necessidade de apresentar dados/resultados que não correspondem à realidade.

Nérici (1986), mostra que o professor na sala de aulas usa um plano que contém todas as atividades, a maneira, os passos e o momento em que será usado cada recurso de ensino. Para este autor, o momento de planejamento é o momento em que o professor tem o privilégio de escolher os métodos e técnicas de ensino que se ajustam com os objetivos da aula.

Contudo, nota-se ser fundamental a necessidade do professor anunciar aos alunos os objetivos da aula, pois, para além de estarem contextualizados com a matéria a ser lecionada oferece oportunidade de pesquisa, de estudo, e a prova disso é que 38,5% consideram ser excelente o trabalho do professor na sala de aulas, 35% como bom e 11,5% consideram razoável, contrariamente de 5 alunos que equivale a 9% e 1 que equivale a 2% classificaram negativamente mau e ruim.

Os resultados nos levam a concluir que é positiva a forma com o profes-

sor anuncia os objetivos. Pois a sua maior preocupação é a garantia da aprendizagem dos alunos. Daí que, Demailly, Garcia, Gomes, Novoa, Popkewitz, Schön e Zeichner (1995), consideram que a maior preocupação do professor é colocar o aluno como o centro da aprendizagem e nisso, ele tem a extrema necessidade de apresentar passo a passo do que se pretende fazer.

Outrossim, o professor cria mecanismos embora se notem sinais no aluno que ainda não está enquadrado nos conteúdos que se pretende lecionar, daí ele usa outras estratégias de modo a tornar as suas aulas atrativas bem como participativas.

Quanto ao nível de aprendizagem, pode-se notar que grande parte dos alunos consideram ser razoável. Esta visão alinha-se com a do P3 por notar que a maior parte de alunos não domina a língua francesa tanto a escrita assim como a leitura e principalmente na fala. Embora os professores apresentem um aproveitamento pedagógico que por sinal é positivo, mas isto não significa que seja um sinal de que a aprendizagem seja boa ou excelente. Tal como afirmou o P3, somos obrigados a apresentar uma percentagem positiva embora seja notório o fraco desempenho por parte dos alunos.

Como forma de permitir que os alunos aprendam, tudo depende da forma como o professor ensina. Por isso, Serafini (1996), apresenta estilos de ensinar, que segundo ele o estilo de ensino está ligado à personalidade do professor onde ele consegue impor a sua personalidade e determina um estilo para conduzir a sua turma.

Conclusões

Com base nas leituras feitas a partir da referência bibliográfica e outras consultas de materiais encontrados, concluímos que a maior parte dos autores argumentam que a supervisão pedagógica visa ajudar, acompanhar, aconselhar o professor para a melhoria do seu desempenho pessoal e profissional para o desenvolvimento qualitativo da escola. Ou seja, a supervisão pedagógica visa ensinar o professor a ensinar e é melhor quando aplicada na sala de aulas.

Considera-se a supervisão pedagógica como sendo um mecanismo transformador de práticas na sala de aulas com vista a reconhecer os constrangimentos e as oportunidades para a mudança educativa na realização da análise crítica-reflexiva da prática docente. Assim, da análise feita em relação aos dados recolhidos resultou nas seguintes conclusões:

+ O processo da supervisão pedagógica que é desenvolvida ao nível da escola está descrito da seguinte forma: a planificação para assistência de aulas, monitoria e controlo da assiduidade dos professores.

+ Há fraca aderência dos docentes de francês à prática da supervisão pedagógica entre pares e por causa disso o nível de aprendizagem dos alunos na disciplina de francês é razoável.

+ Os efeitos que a prática da supervisão pedagógica tem são: Permite partilha de experiências, tira o medo no professor assistido onde vê o seu colega como alguém que vem para ajudar e não para julgar.

+ A planificação das aulas dos professores é excelente.

Assim, tendo em conta o problema formulado chegamos à seguinte conclusão: A supervisão pedagógica contribui para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor. Permite desenvolver capacidades, habilidades necessárias de forma a enfrentar e resolver com sucesso os desafios que o professor esteja enfrentando. E mais, contribui para o crescimento e transformação pessoal e profissional permitindo que o professor esteja envolvido neste processo e possa igualmente dominar bem o seu trabalho para a garantia da qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. & TAVARES, J. Supervisão e Prática Pedagógica. 2ª ed. Coimbra, 2003.

ALARCÃO, I. & CUNHA, B. Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.

Appolinário, F. Dicionário de Metodologia Cientifica: Um Guia para a Produção do Conhecimento Científico. São Paulo: Atlas, 2004.

Barbosa, A. G. & Mauride, F. Supervisão e a inspecção escolar no enquadramento legal da educação em Moçambique. Revista Portuguesa de Desafios da Educação: Leituras actuais década das palavras; Nampula, 1, 77-91, 2017.

Barbosa A. G. & Piedade B. Coaching, supervisão e liderança nas instituições educativas do ensino superior. Década das palavras. Porto. Revista Portuguesa de Desafios da Educação: Ensino superior, 1, 69-85, 2016.

Bordenave, J. D., & Perreira, A. M. Estratégias de Ensino-Aprendizagem. 31ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

Demailly, L.C., Garcia, C.M., Gomes, A.P., Novoa, A., Popkewitz, T.S., Schön, D.

A., & Zeichner. Os professores e a sua formação. 2ªed. Lisboa-Portugal, 1995.

Michel, M. H. Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais. São Paulo: editor Atlas, 2005.

Nérci, I. G. Metodologia de Ensino. 2ª ed. São Paulo: editora Atlas, 1986.

Oliveira, M. F. Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisa em administração. Universidade Federal de Goias: Catão UFG, 2011.

Ouana, A. J., José C.C., & Pedro, N. A qualidade de ensino no ensino básico em Moçambique. Revista de Investigação em Educação em Educação, comunicação e Desenvolvimento,1, 97-107, 2016.

Queiroga, L., Barreira, C., & Oliveira, A. L. Supervisão Pedagógica e desempenho docente. Editor Rita Costa, 2019.

Richardson, R.J. Pesquisa Social: Métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

Roldão, M. C. Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor. Vila nova de Gaia: fundação Manuel leão, 2009.

Severino, M.A.F. Supervisão em Educação de infância: supervisores e estilos de supervisão. Editorial Novembro, 2007.

Simbine, R. J. Guia prático do supervisor pedagógico. Maputo: Alcance editore, 2009.

ANÁLISE DA INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE DOCENTES NA QUALIDADE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ESTUDO DE CASO NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE CHIBATA E 19 DE OUTUBRO NO DISTRITO DE VANDUZI.

Tomás Agostinho[100] (Universidade Católica de Moçambique)
Fernando Rafael Chongo (Universidade Católica de Moçambique)

RESUMO: Este estudo tem como tema a análise da influência da formação contínua de docentes na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com foco nas escolas primárias de Chibata e 19 de Outubro, no distrito de Vanduzi. O principal objetivo é investigar como a formação contínua dos professores impacta a qualidade do ensino-aprendizagem neste contexto, reconhecendo que as constantes mudanças nos diversos segmentos sociais exigem que o profissional docente adote uma postura dinâmica e eficaz. Essas mudanças, especialmente na área da Educação, requerem uma adaptação contínua por parte dos educadores. A relevância deste trabalho reside na compreensão de que a formação docente não se encerra no Instituto de Formação de Professores, mas continua ao longo da carreira, através de mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. No caso da docência, uma formação contínua sólida, que englobe aspectos científicos, técnicos, políticos, críticos e conscientes, é essencial para que os professores possam atuar de maneira eficaz e influenciar po-

100 Tomás Agostinho é um educador moçambicano, licenciado em Ensino de Língua Portuguesa, com mestrado em Gestão e Administração Educacional pela UCM. Atualmente, é doutorando em Estudos Linguísticos na UFU-Brasil.

sitivamente o campo educacional.Dessa forma, a formação contínua se alinha às demandas do meio social, promovendo um diálogo entre teoria e prática e possibilitando a articulação dos diferentes saberes. Em termos metodológicos, o presente estudo é de natureza qualitativa e se configura como um ensaio teórico. A partir da seleção e leitura do material e da articulação das ideias, espera-se apresentar uma análise que evidencie os benefícios da formação contínua, com especial atenção à República de Moçambique, além de discutir os principais desafios relacionados à qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Contínua; Qualidade; Ensino-aprendizagem.

Introdução

A formação contínua de docentes busca preparar, atualizar e aprofundar conhecimentos necessários à prática docente, além de explorar intervenções inovadoras no sistema educativo (Pardal e Martins, 2005). Em Moçambique, a educação foi priorizada desde a luta pela independência, resultando na massificação do ensino e no aumento dos índices de escolarização (Nivagara, 2013). A formação contínua é essencial, sendo vista como uma atividade reflexiva e transformadora que influencia a aprendizagem, a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional (Formosinho, 1991). A prática reflexiva é crucial para superar dificuldades além dos conhecimentos iniciais (Isaque, 2019), e a formação contínua é necessária para enfrentar os desafios modernos, especialmente no contexto das novas tecnologias (Schnetzler, 2003).

Apesar do foco crescente nos alunos, a formação inicial dos professores em Moçambique tem mostrado deficiências, com muitos cursos sendo considerados ineficazes (Schnetzler, 2003). A formação contínua surge como uma alternativa para aprimorar a prática docente, conectando melhor teoria e prática. Contudo, ainda enfrenta problemas epistemológicos e teóricos (Macatane, 2013).

Este estudo investiga a influência da formação contínua na qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas primárias de Chibata e 19 de Outubro, no distrito de Vanduzi. As reformas curriculares moçambicanas destacam a complexidade da formação contínua, que deve ser estudada desde a planificação até a implementação para gerar evidências claras sobre a melhoria da qualidade de ensino (Macatane, 2013). A formação contínua é considerada fundamental, centrando-se na pessoa como agente e na es-

cola como um local de crescimento profissional (Nóvoa, 2003), e é crucial para fortalecer as práticas pedagógicas e apoiar os alunos.

O problema identificado é que, apesar da formação contínua, os professores de Vanduzi não estão aplicando efetivamente as metodologias aprendidas, resultando em uma qualidade de ensino aquém dos objetivos das reformas curriculares. A questão central do estudo é: "Como a formação contínua dos docentes influencia a qualidade do processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias de Chibata e 19 de Outubro no distrito de Vanduzi?"

O objetivo geral do estudo é analisar essa influência e, para isso, os objetivos específicos são: i. descrever o processo de formação e as metodologias participativas, ii. analisar a satisfação dos docentes com a formação contínua e iii. examinar a qualidade das práticas dos docentes que participaram da formação. O estudo visa oferecer uma visão abrangente sobre o impacto da formação contínua na qualidade do ensino e aprendizagem nas referidas escolas.

1. Formação Contínua

A formação contínua é definida por Esteves e Rodrigues (1993, p. 44) "como a que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial." É sequencial à formação inicial e claramente distinta dela, pois as duas ocorrem em momentos e formatos diferentes.

Formosinho (1991) defende que

> *[...] "o conceito de formação contínua se distingue do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários," Formosinho (1991, p. 237)*

Uma vez que a formação contínua é oferecida a pessoas em condição de adultos, com experiência de ensino. Isso influencia os conteúdos e metodologias dessa formação, em oposição à formação inicial, que é geralmente oferecida a jovens sem experiência de ensino. Formosinho (1991, p. 237) também define a formação contínua "como a dirigida a professores que já tenham a formação inicial, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional."

Por outro lado, Silva (2000) caracteriza quatro campos semânticos da formação: educação, ensino, instrução e formação propriamente dita.

Esses campos, em diferentes proporções, remetem a significados individuais e institucionais, representando ora a formação do indivíduo, ora as relações entre indivíduos, ora os sistemas abstratos ou institucionais de formação.

A formação inicial, por melhor que seja, não é suficiente para preparar o professor a responder às novas necessidades exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização. Pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores (Pimenta e Libâneo, 2006).

Pacheco e Flores (1999) afirmam que a formação está associada à ideia de preparação do professor para o desempenho de uma atividade específica e enquadra-se nos conceitos mais globais de educação e aprendizagem. Rodrigues e Ferrão (2006) complementam, dizendo que a formação contínua de professores ocorre ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui.

Para Marques (2004), a formação contínua é algo que ocorre após a formação inicial para melhorar as qualificações pessoais. Ela inclui toda e qualquer atividade de formação do professor que decorre nos estabelecimentos de ensino. A formação contínua pode ser vista como um processo dinâmico de desenvolvimento de competências dos profissionais para o exercício das suas atividades com qualidade. Em termos de trabalho docente, a formação de professores é fundamental, pois contribui significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do próprio sistema educativo. Neste estudo, a formação contínua é entendida como um processo de contínuo aperfeiçoamento e atualização dos professores para a melhoria da qualidade de ensino.

1.1 Plano Curricular

A educação é um processo dinâmico que prepara os cidadãos para a continuidade e desenvolvimento da sociedade. De acordo com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINED/INDE), o plano curricular é um

> *[...] "documento oficial, elaborado ao nível macro, contendo os fundamentos, os objectivos, os conteúdos, as orientações didáctico-pedagógicas, às características da escola e*

as propostas de avaliação de maneira a orientar a prática educativa, mas prevendo-se, também, as variantes na sua aplicação" (MINED/INDE, 2008, p. 84).

Esse plano deve se adaptar à realidade do país, abrangendo contextos educacionais, sociais, econômicos e políticos.

Em Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) é o resultado da reforma curricular iniciada em 1999 e implementada a partir de 2004, sendo considerado "o vector principal de qualquer reforma educativa" (Pacheco, 2001, p. 157). A reforma curricular, por sua vez, é definida como "o conjunto de políticas, estratégias e acções adoptadas com vista a operar mudanças qualitativas no Sistema Educativo" (MINED/INDE, 2008, p. 87).

As reformas curriculares em Moçambique começaram em 1975, com a independência nacional, e envolveram três reformas principais: em 1975, com a adaptação dos conteúdos educacionais ao contexto moçambicano; em 1983, com a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), que reorganizou o ensino primário em dois graus (EP1 e EP2); e entre 1999 e 2003, quando o governo identificou linhas de ação focadas no "melhoramento da qualidade e relevância da educação, expansão do acesso e equidade, e reforço da capacidade institucional" (Francisco, 2016).

A Política Nacional de Educação de 1995, aprovada pelo governo, promoveu a descentralização das responsabilidades educacionais e a inclusão de agentes não-governamentais, permitindo a revisão do PCEB. Esta revisão fortaleceu a ideia de que "a melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem ao nível primário seria possível com a participação da sociedade civil na gestão e na criação de estratégias de implementação" (MINED/INDE, 2008).

Por fim, a percepção dos professores sobre a formação contínua é essencial para compreender e melhorar a educação em Moçambique. Segundo Da Nóbrega (2008), a percepção é "o processo cooperativo envolvendo os músculos e os órgãos sensoriais, na presença de uma sinergia," sendo um fenômeno complexo através do qual se captura e interpreta o mundo exterior. Incluir essas percepções no estudo permite "ganhar uma maior compreensão da problemática da formação contínua dos professores" e, assim, contribuir para a eficácia do PCEB e o desenvolvimento do sistema educacional.

1.2 Estratégia de Implementação do Plano Curricular de Ensino Básico

A definição de estratégia como plano é discutida por diferentes autores. Costa, Sampaio e Melo (1999) a consideram uma política governamental voltada ao uso adequado de meios de coação. O MINED/INDE (2008) amplia essa definição, descrevendo-a como um conjunto de objetivos amplos e atividades para enfrentar problemas complexos, como a melhoria da qualidade do ensino.

Ambas as definições convergem ao tratar a estratégia como um plano político para implementar conteúdos educacionais e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ensino primário. Uma das táticas mencionadas é a formação contínua de professores, considerada por Isaque (2019) como um instrumento essencial para a materialização da reforma curricular.

A estratégia pode ser vista como uma uniformização política para regular a implementação de inovações no "novo" Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB) de Moçambique. Pacheco (2001, p.150), citando González e Escudero (1987), define essas inovações como mecanismos e processos deliberados para introduzir mudanças nas práticas educativas vigentes. Ele argumenta que a inovação busca solucionar novos problemas ou problemas pré-existentes, contribuindo para a inclusão da formação contínua de professores no PCEB para a melhoria do ensino-aprendizagem.

Pereira (2011) afirma que a inovação curricular deve ser entendida como a introdução planejada de mudanças para melhorar a ação educacional. Essa inovação parte da intenção deliberada de modificar uma situação existente, criando novas respostas aos desafios educacionais a partir de análise e reflexão, e avaliando as contribuições efetivas dessas inovações para enfrentar desafios e produzir melhorias esperadas.

1.3 Ensino Primário e Formação de Professores

Ferreira (1986, p. 660) define o ensino primário em duas partes: o ensino de primeiro grau (EP1) e o ensino primário de segundo grau (EP2). Ele descreve o EP1 como destinado à formação de crianças e pré-adolescentes, enquanto o EP2 se refere à educação integral do adolescente após a conclusão do primeiro grau. Outros autores veem o ensino primário como uma fase escolar de seis anos, dividida em dois ciclos: o primeiro ciclo (1ª a 3ª classe) para crianças de 6 a 8 anos e o segundo ciclo (4ª a 6ª classe) para crianças de 9 a 11 anos (MEDH, 2018).

Essas definições convergem ao reconhecerem o ensino primário como um período essencial para a aquisição de conhecimentos fundamentais. Ambas utilizam os termos “primeiro ciclo” e “segundo ciclo” e destinam-se a “crianças”, “pré-adolescentes” e “adolescentes”. No entanto, excluem jovens e adultos que não frequentaram o ensino primário, incluindo-os na categoria de alfabetização e educação de adultos.

As divergências estão na estrutura das classes. Ferreira não especifica a duração dos ciclos, enquanto MEDH (2018) subdivide o ensino primário em seis classes com faixas etárias específicas. O ensino primário é fundamental para o desenvolvimento individual e social, proporcionando os primeiros conhecimentos científicos e uma relação racional com o ambiente social. Assim, a formação contínua dos professores é essencial e destacada no currículo do ensino básico em Moçambique.

1.4 Formação de Professores

A formação de professores é essencial para a existência das escolas e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Diversas abordagens foram apresentadas por diferentes estudiosos. Segundo Rodriguez (1980), a formação de professores é um ensino profissionalizante, focando na profissionalização dos educadores. Ferreira (1994) vê a formação como um processo que configura uma nova profissão docente, respondendo à demanda educacional e melhorando a qualidade do ensino. Perrenoud et al. (2002) defendem que a formação inicial deve fornecer bases conceituais e metodológicas para o exercício docente e promover a autoformação contínua. Ribeiro (1999) e Fullan (2003) afirmam que a formação inicial exige profissionalismo, transicionando da formação geral para a aprendizagem profissional, focada em psicopedagogia e andrologia.

No contexto pós-independência em Moçambique, segundo Macatane (2013), a estratégia adotada visava a massificação do ensino, mas com pouca preocupação com a qualidade da formação dos professores. A avaliação da implementação do SNE (INDE/MINED, 2004) apontou várias limitações, como a irrelevância dos programas de ensino, conteúdos teóricos, avaliação predominantemente sumativa, falta de adaptação aos ritmos de aprendizagem dos alunos e a preparação inadequada dos formadores. Veiga et al. (2006) destacam que a formação inicial deve ser integrada no programa de formação contínua, sendo o início de um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Milanie (2010) considera a formação de professores do 1º e 2º ciclo como um treinamento vocacional, desafiando os professores a adotarem uma

atitude reflexiva e inovadora para atender às necessidades dos alunos. A formação de professores do ensino primário, conforme o PCEB, deve ser regular e especializada, adaptando-se às exigências do ensino-aprendizagem em cada etapa escolar.

1.5 A Formação Contínua de Professores no Âmbito da Implementação das Políticas Educacionais de Moçambique

A formação contínua de professores é essencial para implementar políticas educacionais e aprimorar a formação inicial, contribuindo para uma cultura geral mais ampla além da prática profissional (Macatane, 2013; Libâneo, 2004). Segundo o MINEDH (2016), essa formação é um processo contínuo de prática reflexiva que aborda desafios da sala de aula real, visando melhorar a prática docente, especialmente na implementação de novos conteúdos do PCEB. A análise reflexiva permite aos professores examinar o ensino-aprendizagem, melhorar a aprendizagem dos alunos, avaliar resultados e planejar aulas eficazes.

Pacheco (2001) destaca que essa prática aprofunda o conhecimento de conteúdos, identifica estratégias eficientes, desenvolve relações de apoio profissional e melhora a observação dos alunos. Além disso, ela promove uma compreensão da relação entre ensino e aprendizagem, potencializando a eficácia docente. Após a formação contínua, os professores devem ser críticos e reflexivos, capazes de usar as competências adquiridas para resolver problemas na vida e na sociedade (Freire, 1996).

O MINEDH (2016) reforça que a análise reflexiva é um processo contínuo de desenvolvimento profissional na escola, baseado na prática reflexiva e na colaboração entre professores. Contudo, muitos professores primários não tiveram formação inicial adequada, sendo recrutados para cobrir o déficit de docentes sem os requisitos básicos, enfrentando problemas psicopedagógicos e dificuldades na identificação de problemas na sala de aula. Perrenoud et al. (2002) argumentam que esses problemas são obstáculos que desafiam as tarefas diárias dos professores, indicando que o currículo de formação deve considerar as necessidades de aprendizagem dos professores em relação às exigências curriculares dos alunos.

1.6 O Papel do Formador na Formação Contínua de Professores

O papel do formador é multifacetado, exigindo conhecimento, análise e domínio das questões relacionadas ao trabalho docente e escolar. O for-

mador, fundamental na formação contínua de professores, é visto por Costa, Sampaio e Melo (1999) como a "pessoa que se ocupa da formação de profissionais" e, segundo Rodrigues e Ferrão (2006), como o "arquiteto da ação de formação". O formador capacita os docentes através de métodos participativos e análise reflexiva, desempenhando um papel crucial em três elementos-chave da formação contínua: o formador, os conteúdos e o formando (professor).

Smith e Ragan (1999) destacam que o formador deve identificar problemas formativos e preparar os formandos, justificando a ação de formação e selecionando candidatos adequados. Em Moçambique, devido ao grande número de professores e à necessidade de treiná-los segundo o plano estratégico de formação contínua, adotou-se a estratégia de formação em cascata, priorizando professores experientes para reduzir custos. O MINED/INDE (2008) ressalta essa abordagem, e o MINEDH (2016) descreve o processo de seleção e preparação dos formadores em quatro fases: elaboração do plano estratégico da formação contínua, atuação nos Institutos de Formação de Professores (IFPs), nas Zonas de Influências Pedagógicas (ZIPs) e nas escolas.

1.7 Experiência da Formação Contínua de docentes do Ensino Básico em Moçambique

Segundo MINEDH (2016), a equipa que elabora o plano estratégico de formação contínua dos professores do ensino básico é composta por técnicos da Direcção Nacional de Formação de Professores. Esta equipa concebe e monitora a estratégia de formação contínua e prepara oficinas pedagógicas nos Institutos de Formação de Professores (IFPs). A equipa de formadores nos IFPs e Distritos inclui técnicos da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), técnicos dos Serviços Distritais de Educação Juventude e Tecnologia (SDEJT) e formadores dos IFPs. Eles organizam sessões de capacitação para orientadores das Zonas de Influências Pedagógicas (ZIPs).

A preparação dos formadores dos IFPs visa familiarizá-los com os elementos do programa de formação contínua, preparar a implementação das capacitações dos professores orientadores das ZIPs, assegurar a qualidade das capacitações quanto aos conteúdos e metodologias, e garantir que as capacitações sejam práticas e contínuas. Os Coordenadores de ZIPs, que formam a equipa nas ZIPs, organizam oficinas pedagógicas para compartilhar experiências e orientar professores sobre a metodologia de Análise Reflexiva de Aulas. Por fim, a direcção da escola é responsável

por monitorar e organizar as oficinas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

2. Metodologia

Este estudo adota uma abordagem qualitativa interpretativa, conforme sugerido por Matos e Carreira (1994), complementada por métodos quantitativos, quando necessário, conforme destacado por Prodanov & Freitas (2013), para investigar interações e significados no ambiente escolar. A pesquisa, de caráter exploratório e configurada como estudo de caso, analisa a influência da formação contínua de docentes na qualidade do ensino no distrito de Vanduzi. A população-alvo inclui 282 professores, dos quais uma amostra de 60 foi selecionada por conveniência, seguindo o método descrito por Gil (1999) e Reis (2010). Para coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas, questionários, análise documental e observação direta em sala de aula. A combinação dessas técnicas, conforme defendido por Marshall e Rossman (1994), permitiu uma análise abrangente dos efeitos da formação contínua na prática docente.

3. Discussão dos Resultados

A entrevista foi realizada com quatro gestores das escolas primárias de Chibata e 19 de Outubro. O formulário de entrevista continha quatro questões chave relacionadas às percepções e experiências sobre a formação contínua de docentes e suas implicações na qualidade do processo educativo.

Experiências e Percepções sobre Formação Contínua: Os gestores foram questionados sobre seu conhecimento e experiências em relação à formação contínua. Três gestores (B, C, D) demonstraram conhecimento e percepção positiva, associando a formação contínua à melhoria das práticas pedagógicas. Em contraste, o gestor A não tinha noção sobre o tema.

Vantagens da Formação Contínua: Os gestores destacaram que a formação contínua é vista como um meio para aprimorar as práticas de ensino. Os gestores B e C indicaram que a aplicação dos conhecimentos adquiridos melhora o desempenho docente na sala de aula, o que está em consonância com as ideias de Freire (1996) e MINEDH (2016) sobre a importância da formação contínua.

Impacto na Qualidade do Ensino: Os gestores observaram resultados positivos na qualidade do ensino após a formação contínua. Entretanto, tam-

bém notaram dificuldades em lidar com problemas específicos devido às turmas numerosas e mistas.

Contribuição da Formação Contínua: Em geral, os gestores reconheceram a contribuição da formação contínua para a qualidade do ensino, embora mencionaram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem que vai além das metodologias ensinadas.

O questionário foi aplicado a 60 professores das escolas primárias de Chibata e 19 de Outubro. Os resultados mostram:

Perfil dos Participantes: A maioria dos professores era do sexo feminino (68,3%). Todos os professores participaram de alguma formação contínua.

Motivação para a Formação: A motivação principal dos professores foi a mudança de categoria (63%), seguida pela melhoria da prática docente (20%) e enriquecimento do currículo (17%).

Implementação das Metodologias: Apenas 25% dos professores conseguiram implementar as metodologias de análise reflexiva de aulas (ARA) aprendidas na formação contínua. Isso indica que há espaço para melhorias na aplicação prática das metodologias.

Contribuição para a Prática Docente: A percepção sobre a contribuição da formação contínua para a prática docente foi mista, com 17% dos professores acreditando na sua eficácia, 33% não acreditando, e 50% incertos.

Efetividade das Estratégias: Apenas 33% dos professores acharam que as estratégias de formação contínua são eficazes, enquanto 50% discordaram.

Qualidade do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA): A opinião dos professores sobre a contribuição da formação contínua para a qualidade do PEA foi dividida, com 30% acreditando na melhoria e 50% em dúvida.

Responsáveis pela Determinação dos Temas: A maioria dos professores (67%) acredita que o MEDH deveria determinar os temas da formação contínua, com apenas 15% achando que os professores devem ter essa responsabilidade.

Ajuda Mútua entre Professores: A maioria dos professores (63%) indicou que há apoio mútuo entre colegas na implementação das metodologias aprendidas.

As observações foram realizadas em duas escolas, envolvendo seis professores. As principais descobertas foram:

Estratégias de Ensino: Os professores usaram diferentes estratégias para

leitura e escrita. A maioria das aulas focou na leitura em coro e na leitura individual, com dificuldades gerais dos alunos em leitura e escrita.

Aplicação da Formação Contínua: Foi observada uma aplicação limitada das metodologias aprendidas na formação contínua. Os professores continuaram utilizando métodos tradicionais, com pouca evidência de práticas inovadoras.

Os resultados indicam que, embora a formação contínua seja reconhecida como importante para a melhoria das práticas docentes e da qualidade do ensino, a sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios. A motivação para a formação e a aplicação das metodologias variam, e há necessidade de aprimorar a aplicação prática das estratégias aprendidas. A participação ativa dos professores na determinação dos temas e uma maior colaboração entre eles podem contribuir para a melhoria contínua do processo educativo.

Os dados coletados envolvem a verificação de vários aspectos relacionados à formação contínua dos professores, como a assistência às oficinas pedagógicas, a planificação das atividades e o registro das formações. A análise revelou que, em uma das escolas, os registros estavam desatualizados, e na outra, não havia nenhum registro, o que é preocupante.

Os dados indicam que o processo de formação de docentes e as metodologias aprendidas são normalmente seguidos, mas a qualidade do ensino-aprendizagem ainda não atingiu o nível desejado. Há uma necessidade de revisão dos procedimentos, como as oficinas pedagógicas e a atualização dos registros.

A satisfação dos docentes com a formação contínua é considerada razoável, mas muitos participam apenas para mudanças de categoria. A formação contínua nem sempre atende às necessidades reais dos professores, o que pode levar a uma atitude passiva em relação à formação. A gestão escolar deve criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento dos docentes para melhorar a qualidade do ensino.

Observou-se que problemas como pontualidade, controle de presenças e organização da turma afetam a qualidade das aulas. Alguns professores substituem o plano de aula pelo livro do aluno, resultando em perda de estrutura. No entanto, alguns docentes aplicaram metodologias ativas participativas com sucesso, especialmente quando acompanhadas de atividades lúdicas, que motivaram os alunos.

Considerações Finais

A análise dos dados coletados por questionários, entrevistas, análise documental e observação revelou que a formação contínua nas escolas não tem atingido a qualidade esperada no processo de ensino-aprendizagem. Os procedimentos adotados, especialmente nas oficinas pedagógicas, precisam ser revisados e atualizados. Em várias escolas, a formação não atende às expectativas, sendo conduzida de maneira inadequada e sem a devida atenção. Apesar do impacto positivo da gestão escolar nas práticas docentes, é necessário aprimorar os critérios de seleção dos professores para a formação contínua, a fim de atender melhor às suas necessidades. Observou-se que a formação contínua, tal como implementada, não promove uma melhoria significativa na qualidade do ensino-aprendizagem. Apenas uma aula observada foi avaliada como excelente, e o apoio entre os docentes é considerado insatisfatório.

REFERÊNCIAS

BELL, J. Como realizar um projeto de pesquisa: Um guia para a pesquisa em educação e ciências sociais. Porto: Porto Editora, 1997.

COSTA, J.; SAMPAIO, A. Dicionário da língua portuguesa. 8ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

DONACIANO, A. Formação de professores e a qualidade do ensino em Moçambique. Maputo: Editora Nacional, 2006.

ESTEVES, M.; RODRIGUES, A. A análise de necessidades na formação de professores. Porto: Porto Editora, 1993.

FORMOSINHO, J. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

FRANCISCO, J. A massificação do ensino em Moçambique sob a égide da internacionalização das políticas educacionais: implicação para a gestão escolar, 2016.

FULLAN, M. Liderar numa cultura de mudança. 1ª ed. Porto: Edições ASA, 2003.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. Estudo de caso: Fundamentos e metodologia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2014.

GONZÁLEZ, M. El papel del profesor en los procesos de cambios educativos. Enseñanza, n. 4/5, p. 9-29, 1987.

INE. Anuário estatístico, Ministério da educação e desenvolvimento humano dados estatísticos. Maputo: INE, 2015.

INDE/MINED. Plano curricular do ensino básico. Maputo: INDE/MINED, 2004.

ISQUE, N. A. Formação contínua de professores de português como estratégia de implementação do plano curricular do ensino básico. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional) – Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Técnicas de pesquisa. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

LIBANÊO, C. J.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

MACATANE, I. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas, 2013.

MARCONI, M. D.; LAKATOS, E. M. Fundamento de metodologia científica. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, M. Formação contínua de professores de ciências: um contributo para uma melhor planificação e desenvolvimento. Portugal: ASA Editores, 2004.

MARTINS, J. Como escrever trabalhos de conclusão de curso. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

MARSHALL, C.; ROSSMAN, G. B. Designing qualitative research. 2ª ed. New York: SAGE Publications, 1994.

MATOS, M.; CARREIRA, M. Metodologia da investigação científica. 2ª ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1994.

MEC. Plano estratégico da educação e cultura: fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a moçambicanidade. Maputo: MEC, 2006.

MILANIE, R. Colecção formação de professores: pedagogia do português – 1º ciclo. Maputo: Plural Editores/Grupo Porto Editora, 2010.

MINED/INDE. Plano curricular do ensino básico: objectivos, políticas, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. Maputo: MINED/INDE, 2008.

MINED/INDE. Plano estratégico da educação 2012–2016: vamos aprender! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo: MINED/INDE, 2012.

MINEDH. Manual de implementação da formação contínua. Maputo: MINEDH, 2016.

NIVAGARA, P. Educação em Moçambique: história e perspectivas. Maputo: Imprensa Universitária, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PACHECO, J.; FLORES, M. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

PARDAL, L.; MARTINS, E. Metodologia do trabalho científico. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.; DE MACEDO, L.; MACHADO, N. Dos professores e desafios da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. Manual de investigação em ciências sociais. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

REIS, A. População e amostra: Conceitos e aplicações na investigação. Maputo: Edições Pedagógicas, 2010.

RIBEIRO, A. Desenvolvimento curricular. 8ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

SANCHEZ, P. Perspectives de formation. In: BELMONT, B.; VÉRILLON, A. (Orgs.). Diversité et handicap à l'école: quelles pratiques éducatives pour tous?. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), 2003.

SILVA, A. M. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. Educação & Sociedade, v. 2, ano XXI, ago. 2000.

SMITH, P.; RAGAN, T. Instructional design. 2nd ed. New York: The University of Oklahoma, 1999.

VEIGA, I.; AMARAL, A.; SCHEIBE, L.; SANTOS, L.; DAMIS, O.; VIEIRA, S. Formação de professores: políticas e debates. 3ª ed. São Paulo: Papirus Editora, 2006.

IMPACTO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA NA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDÁRIA SAMORA MOISÉS MACHEL-BEIRA

Maria Rita Joanquene Ntoja[101] (Universidade Católica de Moçambique)
Dércia Chilaúle[102] (Universidade Católica de Moçambique)

RESUMO: A supervisão surge no intuito de fiscalização e inspeção e com o tempo foi-se desenvolvendo e ganhando espaço, inclusive no ambiente escolar. A presença do supervisor escolar é importante no ambiente de educação devido seu olhar criterioso sobre a realidade de seu ambiente de ensino com objetivo de realizar mudanças, transformando-se numa via de acesso para o sucesso da educação escolar. A escolha deste tema justifica-se por um lado pelo facto da gestão escolar constituir uma dimensão importante da educação. A capacidade de gerir a instituição escolar torna-se relevante para o desenvolvimento de todos os actores envolvidos na actuação da escola, incluindo o seu objectivo principal que é o de desenvolvimento do sujeito aprendiz, por outro lado, a escolha deste tema justifica-se pelo facto de se constatar uma crescente insatisfação dos pais e ou encarregados de educação no trabalho desenvolvido pelos Conselhos de Escolas nos últimos anos. Decidimos, portanto, elaborar uma análise sobre o Impacto da Supervisão Pedagógica na Melhoria da Qualidade do Ensino-Aprendizagem: Um Estudo de Caso na Escola Secundária

101 Mestranda em Gestão e Administração Educacional, Universidade Catolica de Moçambique, Faculdade de Engenharia

102 Doutoranda em Ciências de Educação - especialização em Educação Inclusiva, Mestre em Gestão e Administração Educacional.

Samora Moisés Machel-Beira. Salientar que a motivação para este estudo emergiu pela necessidade de poder entender as razões pelas quais se fazem vários processos de supervisão pedagógica, mas na prática o processo de ensino e aprendizagem não tem uma melhoria significativa, ou seja, os resultados obtidos pelo processo de supervisão pedagógica, muitas vezes não reflectem a realidade escolar com o objectivo de analisar o impacto da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Samora Moisés Machel-Beira. Quanto à metodologia, usamos os métodos bibliográfico, indutivo e analítico-descritivo. Para a realização das análises foram considerados os pressupostos defendidos nos documentos que sustentam a supervisão pedagógica no ambiente escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Supervisão pedagógica. Gestão da Qualidade. PEA.

Introdução

A supervisão pedagógica desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, pois refere-se a análise e orientação de diversas actividades pedagógicas, a adopção de estilos de liderança que sejam eficientes e eficazes, preocupando-se sempre pelo equilíbrio entre pessoas/grupos e tarefas/objetivos, identificação de necessidades de desenvolvimentos, tanto pessoal quanto profissional, tendo em vista as condições necessárias para que o aprendizado seja contínuo.

É neste contexto que alguns autores como Alarcão & Tavares (2013) sustentam: “o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica”. Desta feita, surge presente pesquisa cujo objectivo central é analisar o impacto da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Samora Moisés Machel-Beira.

1. Revisão da Literatura

O conceito de supervisão pedagógica é considerado por Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão como alicerçante da “construção do conhecimento profissional”, sendo a escola o espaço por excelência de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constroi esse conhecimen-

to (Alarcão; Tavares, 2000, p. 23).

Segundo Vieira, olha a supervisão pedagógica como uma "actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação". A mesma autora diz-nos que o termo supervisão em Portugal, no domínio da educação, detém alguma resistência quanto à sua aceitação, porque se encontra associado a conceitos como chefia, dirigismo, imposição e autoritarismo (Vieira,1993, 28).

No ponto de vista de Sá-Chaves:

> *a supervisão e a atitude supervisiva pressupõe um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às suas interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir" (Sá-Chaves ,2007, p.127).*

Neste contexto podemos concluir que a definição apresentada implica um olhar para além do observável, que contempla não só o lado profissional, mas também o pessoal, com o objetivo de promover um clima favorável à aprendizagem e ao desempenho do professor. Segundo a mesma autora, o conceito de supervisionar não prevê uma hierarquia de poderes e de saberes, por parte do supervisor, mas sim "o conceito de distanciamento entre observador e observado."

1.1. Supervisão Pedagógica: Melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem

Alarcão e Tavares, consideram a supervisão pedagógica como um "o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional". A supervisão "implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois" (Alarcão; Tavares, 2007:16-45).

Segundo Alarcão e Tavares, referem que supervisionar as práticas implica estabelecer uma relação positiva com o supervisionado, implica fazer emergir todos os fenómenos educativos que acontecem através:

do desenvolvimento da capacidade de pesquisa, de autoconhecimento e auto - reflexão, e de tomada de consciência da ética das posições assumidas, porque o ensino é uma actividade pessoal, como bem acentua Zahoric (1992) citado em Alarcão e Tavares, 2007, e intransmissível, acrescentaríamos nós" (Alarcão; Tavares, 2007, p.71).

Sendo assim, o processo de supervisão pedagógica deve consistir " numa visão de qualidade inteligente, responsável, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois" (Alarcão; Tavares, 1987, p.47).

Para Alarcão, o supervisor surge como "um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constroi o seu futuro e qualifica os seus membros (Alarcão, 2001:233)".

Assim, a supervisão pedagógica é importante na medida que facilita o desenvolvimento dos professores e a melhoria da qualidade de ensino. Nóvoa e Finger (2018), destacam que a supervisão pedagógica como uma prática essencial para a transformação da educação tem o papel de estimular a reflexão crítica dos professores sobre a sua prática, ajudando-os a identificar e superar barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos.

Os autores acima, salientam a importância de existir uma relação entre o supervisor e o professor, que deve ser alicerçada na confiança, respeito e diálogo como forma de transmitir e receber as sugestões positivas e construtivas.

1.2 Supervisão pedagógica e práticas inovadoras

Segundo Lima, Santana e Carvalho (2019), a supervisão pedagógica na sua relação com as práticas pedagógicas inovadoras deve ser de forma colaborativa, envolvendo assim todos intervenientes (professores e supervisores) para a execução deste processo, permitindo assim uma avaliação crítica do processo de ensino e a identificação de lacunas e possíveis sugestões de melhorias para a mudança.

Silva e Oliveira (2020) avançam a importância da supervisão pedagógica na formação de professores para agregar tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a supervisão pedagógica é importante na medida que se advoga como instrumento para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, permitindo uma avaliação crítica para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

1.3 Contributo da supervisão para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem

De acordo com Gomes e Oliveira (2018), a supervisão pedagógica contribui para a formação docente, na medida em que dá suporte para o desenvolvimento de competências pedagógicas e didácticas, não só, como também, estimular reflexão sobre a prática e o diálogo crítico com outros profissionais da educação. Assim, torna-se importante, para a execução desta actividade colaboração, respeito, abertura a críticas e sugestões visando a construção colectiva do conhecimento. Portanto, a supervisão pedagógica é de extrema importância pois permite o desenvolvimento das habilidades e competências sobre a prática docente.

2. Metodologia

De acordo Vilelas, a abordagem descritiva apresenta uma interpretação de fenómenos e atribuições aos significados, onde o pesquisador constitui o instrumento chave e tende a analisar os seus dados indutivamente (Vilelas, 2009:105).

A pesquisa tem uma abordagem descritiva por onde serão identificados e interpretados os factos inerentes ao impacto da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem particularmente na Escola Samora Machel. Segundo Vilelas, diz-nos que “a pesquisa bibliográfica permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenómenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar directamente” (Vilelas, 2009:125).

No respeitante aos procedimentos técnicos, teremos uma pesquisa bibliográfica onde foi feita a consulta de artigos, livros e trabalhos já desenvolvidos que se encontram referenciados ao longo da Pesquisa. Tendo em conta o problema e o objectivo do estudo, a pesquisa inscreve-se no paradigma descritivo alicerçado na metodologia qualitativa. Recorreu-se a abordagem Qualitativa visto que, esta metodologia visa à compreensão de todo o universo de significados, motivos, inspiração, crenças, valores e atitudes, podendo-se obter no decorrer para descrever as visões, noções e interpretações dos funcionários (professores) no que diz respeito a supervisão pedagógica na qualidade do processo de ensino e aprendizagem (GUERRA 2006).

No mesmo diapasão, a abordagem Qualitativa de acordo, pretende obter uma compreensão mais profunda do contexto e da vida dos próprios actores para poder interpretar a realidade (CANO, 2012).

Como instrumentos de recolha de dados, recorremos a entrevistas, por serem instrumentos orientados para a pesquisa qualitativa.

A entrevista foi aplicada, de forma a colher informações úteis e perceptíveis segundo os participantes com relação à temática em estudo. A mesma foi dirigida à Directora Adjunta Pedagógica, aos professores, pais e encarregados de educação e alunos da instituição escolar para a obtenção de informações inerentes à prática do professor e da supervisão no decurso do Processo de Ensino e Aprendizagem no contexto da sala de aula. Neste estudo, usamos a amostra dirigidas ou intencionais e escolhemos com base no critério de conveniência e por acessibilidade, tomado em conta o número de intervenientes (GIL, 2007, p.14). Este tipo de amostra nos permitiu definir os mecanismos para que cada elemento que constitui a amostra fosse seleccionado e entrevistado. Neste estudo, a amostragem por conveniência nos permitiu fazer a generalização sobre a realidade em estudo.

Para Gil, este tipo de amostragem constitui a menos rigorosa de todos os outros tipos. A partir desta amostra o pesquisador seleciona os elementos que tem acesso admitindo que estes possam representar o universo (GIL, op. cit., p. 18). A pesquisa contou com 41 participantes. Destes, uma directora adjunto pedagógico, 10 professores, 10 encarregados de educação e 20 alunos.

Nesta senda, “entrevista um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi; Lakatos, 2003, p.195-201).

Para além da entrevista, foi adotado o inquérito por questionário que é uma forma de coletar informações quantitativas e qualitativas de um grande número de participantes. São úteis para avaliar as opiniões e comportamentos dos participantes em relação a um tópico específico. Ao questionário responderam apenas os participantes que participaram da entrevista.

No tocante ao critério de selecção, foi baseada na função que cada interveniente desempenha tendo em conta as experiências e a prática da supervisão pedagógica.

3. Discussão e Análise dos resultados

Neste capítulo, apresenta-se a síntese dos resultados obtidos. Lembrar que a discussão não é apenas descrição dos dados, mas uma análise crítica e reflexiva dos resultados.

3.1 Papel da supervisão Pedagógica

Nesta questão, pretende-se saber da entrevistada, qual é o papel do supervisor pedagógico na escola. A entrevista avança que este processo é muito relevante pois assim, ajuda no desenvolvimento da prática e o melhoramento do processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim a qualidade do ensino.

Assim, percebemos que o papel da supervisão pedagógica é importante para uma gestão eficiente para garantir educação de qualidade, onde o supervisor apoia os professores na implementação de estratégias que favorecem boa aprendizagem.

3.2. Supervisão pedagógica e práticas inovadoras

Nesta fase pretende-se perceber a partir dos entrevistados a relação da supervisão pedagógica com as práticas inovadoras. Todos os entrevistados responderam que a prática de supervisão pedagógica ajuda na melhoria da prática docente, pois é desta forma que para além de outras situações indispensáveis, consideram ser primordial o desempenho dos alunos, pois isso, a supervisão pedagógica e as práticas inovadoras devem ser colaborativas envolvendo todos os intervenientes na execução deste processo, permitindo assim, uma avaliação crítica com intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

3.3. Contributo da supervisão para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem

Nesta etapa, pretende-se saber dos entrevistados sobre o contributo da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, conforme as respostas obtidas uns entendem que a supervisão pedagógica ajuda pois garantem a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, outros ajuda no processo de leccionação, assim o professor procura de forma eficaz utilizar os recursos didáctico, organiza, e explica com clareza as suas aulas. Assim, a supervisão pedagógica é importante no desenvolvimento das habilidades e competências da prática docente.

Dos dados colhidos e da análise documental, percebe-se que a supervisão pedagógica promove o desenvolvimento das habilidades e competências da prática docente para a promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, por isso, é necessário que a mesma seja realizada em colaboração com os intervenientes envolvidos no processo educativo,

quer professores, alunos, quer o supervisor.

Os resultados da pesquisa e as percepções dos entrevistados facultam uma visão abrangente do papel do supervisor pedagógico na escola, este que facilita e ajuda o desenvolvimento das habilidades e competências da prática docente, bem como do seu impacto na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os entrevistados avançaram alguma acções pelas quais a supervisão pedagógica contribui para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, desde a clareza, explicação e organização das aulas, utilização de recursos didácticos, métodos de avaliação, relação professor-aluno, à garantia da qualidade e inovação no ensino.

Portanto, as percepções colhidas nos indicam que a supervisão pedagógica desempenha um papel importante na promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem; apoiando os professores a promover um espírito de colaboração entre os intervenientes do processo educativo, devendo esta acontecer regularmente de forma crítica e reflexiva.

Considerações Finais

Como referimos, o objectivo desta pesquisa é analisar o impacto da supervisão pedagógica na melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem na Escola Secundária Samora Moisés Machel-Beira, concluímos a partir da análise, das leituras feitas e das respostas obtidas a partir das entrevistas que a supervisão pedagógica tem impacto positivo na melhoria da qualidade ensino-aprendizagem, pois contribui no desenvolvimento das capacidades, habilidades da prática docente reflectindo assim, na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, podemos dizer que a supervisão pedagógica, faz parte do crescimento profissional, enquanto professor em exercício, enquanto supervisor, oferecendo apoio e ajuda aos profissionais na identificação e possíveis soluções para o desenvolvimento das suas competências e habilidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Ítalo; TAVARES, José. Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento. Porto Editora, 2013.

ALARCÃO, Ítalo; TAVARES, José. Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1987.

ALARCÃO, Ítalo; TAVARES, José Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem 2.ª ed. Coimbra: Almedina,

2010.

ALARCÃO, Ítalo; ROLDÃO, Manuela. Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores. 2ª ed. Mangualde: Edições Pedago, 2010.

ALARCÃO, Ítalo; TAVARES, José. Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina, 2003.

CORREIA, André; SEABRA, Fernando. Modelos De Supervisão Pedagógica: Perspectivas Do Passado Ao Presente. 2014. Disponível em

https://www.academia.edu/16430428/Modelos_de_supervis%C3%A3o_pedag%C3%B3gica_perspetivas_do_passado_ao_presente. Acesso em 06 de maio de 2024 às 16h14.

TALES, José Francisco de Sá. Supervisão e Administração Escolar: Princípios e Técnicas, São Paulo, Editora F.T.D S.A. 1997

DIAS, Paulo; RIBEIRO, Pedro. Supervisão Pedagógica E Crescimento Profissional No Processo De Avaliação De Desempenho Docente. Disponível em:

http://z3950.crb.ucp.pt/Biblioteca/GestaoDesenv/GD23/GD23_125.pdf acesso em 06 de maio de 2024 as 10h42.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social, 6ª edição, São Paulo, Atlas, 2008.

LIMA, Marcos; SANTANA, Francisco; CARVALHO, Maria Virginia. A supervisão pedagógica e o desenvolvimento de práticas inovadoras. Revista de Educação do Vale do São Francisco, v.9, n 17, p.43-58, 2019

MARCONI, Marcos de Andrade; LAKATOS, Elisabeth. Fundamentos de metodologia científica. Atlas S. A. https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005, 2003.

NÓVOA, Ana; FINGER, Miguel. (2018). Supervisão Pedagógica em Questão. Educação, v. 41, n 1 p. 1-8.

SÁ-CHAVES, Isabel; AMARAL, M. J. Supervisão Reflexiva: a passagem do eu solitário ao eu solidário. In ALARCÃO, I. (org.). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2000. P.95-115.

SILVA, Aline; OLIVEIRA, José. (2020). Tecnologias digitais e supervisão pedagógica: desafios para a formação de professores. Educação e Tecnologia, v. 25 n 1, p. 1-16. 2020.

VIEIRA, Francisco. Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

VIEIRA, Francisco et al. Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente. Edição Conselho Científico. Disponível em

http://files.avaliacaoexterna.webnode.pt/2000000218fb0b9f74/Caderno_CCAP_1-Supervisao.pdf acessado em 06 de maio de 2024 as 16h42 2011

SUSTENTABILIDADE E PATRIMÔNIO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO

A RESERVA BIOLÓGICA DO ALTO DA SERRA DE PARANAPIACABA: ENTRE O RECONHECIMENTO INTERNACIONAL E A DEPREDAÇÃO AMBIENTAL (1911-1981)

Mauricio Tintori Piqueira[103] (Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP)
Profª Drª Rosana Maria Pires Barbato Schwartz[104] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: A presente exposição tem como intuito investigar a importância histórica e a relevância ambiental e científica da primeira estação biológica da América do Sul, no qual a flora e fauna remanescente da Mata Atlântica próximo à Serra do Mar ainda sofre a ameaça de preservação em decorrência da ação e interesses empresariais e a luta pela preservação do meio ambiente está entre as principais pautas de debate no cenário internacional. Através da pesquisa em fontes jornalísticas, documentos de época da Estação Biológica do Alto da Serra como o seu "Livro de Visitantes" e de entrevistas, buscou-se através do levantamento da visita de cientistas de renome internacional no local, o drama vivenciado pelos defensores do meio ambiente em relação às consequências da poluição atmosférica para a vegetação da reserva. Demonstrando assim, sua relevância histórica, ambiental e científica, fato esse que, condicionou seu tombamento como Patrimônio Cultural pelo Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico e Paisagístico de Santo André-SP (COMDEPHAAPASA).

103 Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História Cultural (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em Ciências Sociais e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

104 Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Mestre em Educação, Artes e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura – UPM.

PALAVRAS-CHAVE: Patrimônio Histórico; Meio Ambiente; Ciência.

Introdução

Este artigo tem como base a pesquisa que integrou o relatório final do estudo de tombamento da Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba realizado pelo corpo técnico do Conselho Municipal do Patrimônio Histórico, Artístico, Arquitetônico e Paisagístico de Santo André-SP (COMDEPHAAPASA), realizado no decorrer do ano de 2022, abordando os aspectos históricos e ambientais do referido bem cultural.[105] A partir da análise deste relatório pelo citado conselho, houve o parecer favorável ao tombamento deste importante remanescente da Mata Atlântica próxima a Serra do Mar, reconhecendo não apenas a importância ambiental, mas também histórica do local, sendo a primeira estação biológica criada na América do Sul.

Além de ter sido a primeira estação biológica criada na América do Sul, a reserva natural localizada em Paranapiacaba teve reconhecida a sua importância tanto para a preservação do meio ambiente quanto para a sua utilização como laboratório natural, sendo este registrado em seu Livro de Visitantes, onde constam as assinaturas e os comentários de diversos cientistas, de diversas áreas e reconhecidos internacionalmente, como a química polonesa naturalizada francesa Marie Curie, que passou pelo local em 1926.

Originalmente fundada por iniciativa do primeiro diretor do Museu Paulista, o alemão Hermann von Ihering (1850-1930) em 1909 sob a denominação de Parque Cajurú, este remanescente da flora e da fauna da Mata Atlântica recebeu oficialmente o nome de Estação Biológica doa Alto da Serra em 1912, quando passou para o controle do Governo do Estado de São Paulo. Em outubro de 1969, sua denominação foi alterada para Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba, sendo administrado a partir de então pelo Instituto de Botânica, órgão estadual que a partir de julho de 2021 foi integrado ao Instituto de Pesquisas Ambientais (IPA), vinculado à Secretaria Estadual de Infraestrutura e Meio Ambiente do estado de São Paulo. Desde os seus primórdios, A Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba foi concebida como um espaço para a pesquisa científica nas áreas da Biologia e Zoologia e de preservação do meio ambiente relativamente próximo a região metropolitana de São Paulo, cujo

105 Tal estudo resultou no tombamento da Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba no âmbito municipal de Santo André pelo COMDEPHAAPASA, através da Portaria nº 05.03.2024.

desenvolvimento econômico- industrial vertiginoso foi acompanhado por intenso processo de desmatamento e poluição. Tal contraste tornou-se um diferencial para a Reserva, que atraiu visitantes da comunidade científica reconhecidos nacional e internacionalmente, que registraram na imprensa e no Livro de Visitantes da Estação Biológica do Alto da Serra suas impressões sobre a riqueza da diversidade ambiental da reserva.

Os visitantes: registros da importância científica e da preservação da Estação Biológica do Alto da Serra

A então Estação Biológica do Alto da Serra atraiu a visita de cientistas europeus já nos primeiros anos de seu funcionamento. O fato de seu idealizador e fundador, Hermann von Ihering, ser um zoólogo reconhecido internacionalmente e da área da citada estação ser marcada pela exuberância da flora e da fauna da Mata Atlântica eram pontos de atração de visitantes oriundos de missões científicas e universidades europeias. Em uma correspondência datada de 22 de agosto de 1911, o então diretor do Museu Paulista relata ao Secretário da Agricultura do Estado de São Paulo, Antonio Pádua Salles, o interesse da comunidade científica internacional de realizar suas pesquisas na estação, além de revelar claramente a intenção de restringir as visitações apenas para cientistas, evitando visitantes com intenções puramente turísticas de entretenimento:

> *Já tenho quatro (4) pedidos de especialistas europeus que até querem trabalhar, tendo já regeitado o 5º pedido porque os respectivos Snrs., franceses visavam antes fins turísticos do que scientificos. [...]. A academia de Vienna que já uma vez mandou uma Comm. Botânica a esta Estação, pretende continuar naquelle trabalho começado, tomando por base a Est. Biologica em Alto da Serra (Ihering, 1911).*

A confirmação de visita de cientistas europeus, sem dúvida, agregava um status maior para a Estação Biológica do Alto da Serra, algo importante para a época, pois von Ihering procurava convencer o governo do estado de São Paulo a assumir a gestão da reserva. Assim, em outra correspondência ao Secretário da Agricultura, Hermann von Ihering comunicou a visita de botânicos britânicos ao local:

> *Aproveito a occasião para comunicar V.E. que neste mez tive a visita do D. Director do Jardim Botânico do Rio de Janeiro e de seu ajudante que se mostraram admirados pela riqueza extraordinária daquellas mattas [...]. Deu-se o mesmo caso com o D. P. Duren, celebre botânico e com*

> *o entomólogo Snr. Dunkin Field Jones que de Londres seguiu ao Alto da Serra para ali em nosso estabelecimento dar-se a caça de lepdopilos nocturnos nos meses de novembro e dezembro [de 1912] (Ihering, 1912).*

Entre estes visitantes estava o botânico britânico John Christopher Willis (1868-1958), então diretor do Jardim Botânico do Rio de Janeiro, que classificou a Estação Biológica do Alto da Serra como "uma verdadeira jóia da bella natureza do paíz" na visita que realizou ali entre os meses de novembro e dezembro de 1912 (WILLIS, 1912). Foi por recomendação de Willis que o Governo Federal chegou a cogitar a possibilidade de assumir a administração do então Parque Cajurú, no momento em que o governo do estado de São Paulo ainda hesitava a cumprir tal função, a despeito da promessa feita anos antes ao então diretor do Museu Paulista.

A proximidade da Estação Biológica do Alto da Serra das estações de trem de Campo Grande e Alto da Serra (atual Paranapiacaba) da São Paulo Railway facilitava a locomoção de professores, cientistas e naturalistas vindos de São Paulo ou de Santos até o local. Ao mesmo tempo, as características únicas da flora e da fauna da reserva também eram um atrativo para os pesquisadores. E as constantes expedições científicas feitas na Estação Biológica do Alto da Serra, principalmente àquelas integradas por estrangeiros, fizeram com que o local conquistasse um importante status frente à comunidade acadêmica brasileira (Bocchi, 2020, p.189).

A Estação Biológica do Alto da Serra foi reconhecida como um local atrativo para a realização de importantes pesquisas científicas, sendo algo perceptível através de diversos relatos de seus visitantes. O biólogo belga Jean Massart (1865-1925), líder da Missão Biológica Belgo-Brasileira que esteve visitando e fazendo estudos na reserva biológica, demonstrou sua satisfação com o local em uma entrevista ao jornal Correio Paulistano, de 10 de outubro de 1922, reconhecendo a importância internacional da Estação Biológica do Alto da Serra como um campo de pesquisas, um verdadeiro laboratório vivo à disposição de biólogos e da comunidade científica como um todo devido a sua biodiversidade:

> *Eu não sabia que existia no mundo uma estação tão interessante como a do Alto da Serra. Eu trabalhei na reserva de Ijibodes, dependência do Jardim Botânico de Buitenzorg, em Java [atual Indonésia], e sua flora parece-me hoje menos variada do que esta do Alto da Serra de S. Paulo. Esta região contem, com effeito, mássicos florestaes de pujança bem diversa, magníficos campos humidos onde vivem os animaes e os vegetaes mais originaes e interes-*

> *santes do mundo [...]. Se os biologistas europeus soubessem que encontrariam aqui necessarias installações para seus estudos, afirmariam em tão grande número como actualmente vão para os institutos de Pereneye, em Ceilão e de Buitenzorg. (apud Bocchl, 2020, p. 191).*

Outro visitante que deixou impressões positivas sobre a Estação Biológica do Alto da Serra foi o biólogo alemão Konrad Günther (1874-1955), que escreveu artigos originalmente publicados em um jornal da colônia alemã de São Paulo, sendo estes traduzidos e publicados pelo periódico O Estado de S. Paulo, sendo estes transcritos posteriormente no Álbum da Secção de Botânica (Hoehne, 1925, p. 119-121). O trecho transcrito deste artigo demonstra, mais uma vez, o reconhecimento da comunidade científica em relação à riqueza do antigo Parque Cajurú, ressaltando ser a estação um dos únicos pontos onde ainda se podia vislumbrar a natureza original da "floresta brasileira" (no caso, a Mata Atlântica):

> *Existem, para felicidade nossa, ainda alguns pontos no paiz onde se pode fazer uma idéia da riqueza e magnificência da natureza do Brasil, que é, incontestavelmente, uma das mais ricas e bellas do mundo inteiro. Taes lugares são verdadeiros thesouros, porque, não somente podemos nelles obter espécies de animaes e plantas necessarias para beneficiar as zonas flagelladas por insectos e animaes damninhos, mas tambem os encantos mais puros, as mais agradaveis distracções podemos gosar ali. São reductos que se admiram com o coração elevado e que nunca mais se esquecem.*
>
> *Um tal thesouro da natureza tem S.Paulo a felicidade de possuir nas suas immediações. É a Estação Biologica do Alto da Serra, hoje subordinada à Secção Botânica do Museu Paulista. Durante a vida tenho tido ensejo de ver muita cousa bella na Europa, Africa e Asia, mas a floresta virgem e interessante do Alto da Serra [...] é incontestavelmente, uma das mais lindas que tenho visto [...]. Que paysagem preciosa, essa do Alto da Serra! [...]. Horas e horas poderia ficar sentado aqui a apreciar, a mirar toda essa belleza, em que a natureza virgem se apresenta, sem os defeitos que produz a indiscreta e modificadora intervenção do homem. (Günther apud Hoehne, 1925, p.119-121).*

Ao ressaltar a beleza natural da Estação Biológica do Alto da Serra, Günther enfatizou o fato desta ainda não ter passado por uma grande depredação causada pela ação humana. Desta forma, a reserva configura-se

como um marco histórico da questão ambiental no Brasil, sendo uma das precursoras de uma política de preservação da flora e da fauna, tão debatida e necessária na atualidade.

Consciente da relevância internacional que a Estação Biológica do Alto da Serra estava conquistando, o seu diretor na época, o brasileiro Frederico Carlos Hoehne (1882-1959), abriu o Livro de Visitantes da Estação Biológica do Alto da Serra, no dia 1º de fevereiro de 1926 o objetivo de deixar registrados os nomes dos cientistas que a visitavam e as impressões que tinham sobre ela.

Desta forma, ficaram registrados para a posteridade tanto os nomes dos cientistas estrangeiros e nacionais que visitaram a Estação como as suas respectivas opiniões sobre o local. Desta forma, assim como as matérias jornalísticas publicadas pela imprensa paulista, o Livro de Visitantes, da Estação Biológica do Alto da Serra tornou-se uma importante fonte primária sobre a relevância que grande parte da comunidade científica internacional e nacional dava ao local até a década de 1950. Assim, através do estudo destas fontes, é possível encontrar o registro de importantes visitantes e de suas impressões, sendo que entre elas possível citar:

a) Os integrantes da famosa Comissão Geográfica e Geológica do Estado de São Paulo, responsáveis pelo primeiro mapeamento sistemático do Brasil, que coletaram dados geológicos, geomorfológicos, climáticos, botânicos e de solo da reserva em 1914;

b) O então presidente do estado de São Paulo e, posteriormente, presidente da República, Washington Luís (1869-1957), que visitou a Estação Biológica do Alto da Serra em dezembro de 1922. Após esta visita, Luís aprovou a liberação de recursos que viabilizaram a abertura de uma picada de 7 km, que acompanha toda a linha de divisa com as escarpas da Serra do Mar até a região de Campo Grande, sendo esta a mais longa e bela da Estação Biológica. Tal caminho foi batizado de Washington Luís (picada nº 1), uma forma de homenagear o líder do Executivo do governo do estado de São Paulo que reconheceu a importância do local ao ponto de ampliar a sua área através da anexação de terras devolutas à estação, além de vislumbrar a possibilidade de transformar-la no futuro em um parque nacional, o que não se concretizou. Tal visita oficial foi registrada pelo jornal Correio Paulistano, em uma reportagem publicada no dia 31 de dezembro de 1922:

Hontem, em carro especial ligado ao trem das 8 horas, da S. Paulo Railway, o sr. presidente do Estado [Washington

Luís], em companhia dos srs. dr. Alarico Silveira, secretario do Interior; dr. Heitor Penteado, secretario da Agricultura; dr. Affonso d' Escragnolle Taunay, director do Museu Paulista; seu ajudante de ordens, tenente Tenório de Britto, e F.C. Hoehne, chefe da Secção de Botanica do Instituto Butantan, dirigiu-se para o Alto da Serra, com o intuito de conhecer a Estação Biologica e estudar melhoramentos de que ella carece.

Lá chegando, s. exe. percorreu-a e examinou com vivo interesse a interessante flora. A impressão do sr. Washington Luís e os demais membros da comitiva tiveram foi a melhor possível.

Considerando as vantagens que poderão advir da sua ampliação e desenvolvimento em geral, resolveu o sr. presidente do Estado aumentar a área que occupa a Estação, incorporando-a terras devolutas adjacentes para transformal-a em um grande parque nacional, com bases scientificas.

Pretende a exe. ainda installar ali um pequeno museu da flora e fauna local e dois laboratorios, um para zoologia e outro para botânica, afim de que especialistas nacionaes e extrangeiros possam realizar estudos e pesquisas biologicas que devem ser feitos in-loco. [...].

Actualmente, a estação occupa os terrenos que se extendem da Estação de Campo Grande à do Alto da Serra e abrange uma superfície de aproximadamente 140 alqueires, coberta de mattas e campos naturaes, riquíssimos de espécies genuinamente hygrophilos. O seu fim é preservar uma parte da flora e da fauna da interessante Serra do Mar, em que os estudiosos poderão encontrar material para as suas observações e o povo em geral distracção e meio de se instruir na Historia Natural [...].

c) A física e química franco-polonesa Marie Skolodowska-Curie (1867-1934) e sua filha, a química francesa Irene Joliot-Curie (1897-1956), ambas vencedoras do Prêmio Nobel de Química, que visitaram a Estação Biológica do Alto da Serra em 1926. O encanto de Marie Curie pela riqueza da flora e da fauna da reserva foi tanto que ela manifestou o interesse de ficar mais tempo no local, perguntando se havia trens partindo da estação do Alto da Serra após às 18 horas. A visita de Marie Curie teve grande

repercussão na imprensa paulistana da época.

d) O casal de missionários cristãos e naturalistas britânicos Kenneth Grubb (1900-1980) e Eillen Sylvia Grubb (1901-1932), que tiraram fotos da Estação Biológica do Alto da Serra em sua visita no ano de 1928, sendo que estas atualmente fazem parte do acervo do Royal Antroplogycal Institute, de Londres. Posteriormente, em uma conferência na Linnean Society, de Londres, Eillen Grubb destacou a preservação da flora e fauna da Estação Biológica do Alto da Serra na época: "nada está sendo tirado e nada é plantado, e nenhuma derrubada ou limpeza acontece na área virgem além dos caminhos abertos que facilitam a pesquisa e a exploração" (Grubb apud Bocchi, 2020, p.198).

e) A bióloga brasileira Bertha Lutz (1894-1976), em novembro de 1940, também visitou a Estação Biológica do Alto da Serra, motivada pela homenagem feita no local ao seu pai, o médico Adolpho Lutz (1855-1940), que após o seu falecimento teve seu nome batizando uma das picadas abertas entre as matas da reserva. Importante ressaltar que o próprio Adolpho Lutz também visitou a estação, alguns anos antes. No Livro de Visitantes, Bertha Lutz deixou registrada a seguinte mensagem, fortemente emocionada ainda pela morte de seu pai:

> *Uma Estação Biológica como esta representa um poderoso estímulo ao progresso da sciencia e uma estação valiosa ao trabalho dos naturalistas [...] um sanctuário – refúgio à fauna da região [...] [um] exemplo para o Brasil.*
>
> *[...] com sentimento de paz e reverência que percorri a picada Adolpho Lutz, onde as árvores gigantes se elevam rectilineas como elle viveu. Não poderei esquecer esta visita ao lugar que em dias melhores percorri (Lutz, 1940, p. 48).*

Os visitantes: registros de decepção, poluição e depredação ambiental

As fontes citadas (imprensa e o Livro de Visitantes) demonstram a relevância da Estação Biológica do Alto da Serra para a comunidade científica, principalmente como um local de preservação da flora e da fauna e de estudos científicos, como havia imaginado o seu fundador, Hermann von Ihering. Muito deste reconhecimento deveu-se à dedicação e ao trabalho desenvolvido por Frederico Carlos Hoehne, que administrou o local entre

os anos de 1917 e 1952. Entretanto, tal cuidado não foi mantido pelas gestões posteriores. A falta de investimentos no local coincidiu com a própria decadência da vila ferroviária localizada nas vizinhanças da estação biológica, Paranapiacaba, cuja "Parte Baixa", próxima à estação ferroviária, era denominada de Alto da Serra até o ano de 1946 (assim como a própria estação). A vila, integrante da própria ferrovia Santos-Jundiaí, era de propriedade da empresa ferroviária britânica São Paulo Railway Company Ltd., cujo contrato de concessão, firmado em 1856, expirou, passando esta para as mãos do Governo Federal.

Enquanto a vila era administrada pela São Paulo Railway e o transporte ferroviário de passageiros e mercadorias era predominante no estado de São Paulo e no país como um todo, este pequeno núcleo urbano passou por uma fase de desenvolvimento econômico constante. Com a encampação da ferrovia pelo Estado e a falta de investimentos do Poder Público no transporte ferroviário em detrimento das rodovias, que no final dos anos 1950 simbolizavam o projeto de modernização e industrialização da presidência de Juscelino Kubitschek (1902-1976), entre os anos de 1956 e 1961 e seu lema desenvolvimentista "50 anos em 5", a outrora vila do Alto da Serra, doravante conhecida como Paranapiacaba, passou por um rápido processo de decadência que atingiu toda região circundante.

A construção da rodovia Adib Chammas no início da década de 1970, cuja estrada asfaltada cortou a Estação Biológica do Alto da Serra (na época, já denominada como Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba) simbolizou este período de decadência e descaso com a preservação do meio ambiente local, em uma época em que os agentes do Estado procuravam estimular o progresso econômico a todo custo.

Tal quadro pouco animador agravou-se com a poluição atmosférica, decorrente das fumaças expelidas pelo centro petroquímico de Cubatão que tornou- se uma grande ameaça ao ecossistema da Serra do Mar, incluindo a área da antiga Estação Biológica do Alto da Serra.

A ameaça à sobrevivência da flora e da fauna da Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba despertou novamente o interesse da comunidade científica, principalmente em relação à sua preservação. No decorrer do ano de 1979, o professor e biólogo alemão Dr. Karl-Heinz Kreeb (1927-) visitou e fez uma série de pesquisas no local. Suas impressões, publicadas no jornal Diário do Grande ABC, de 18 de abril de 1980, não eram nada animadoras:

> *\[...] seu território reduzido pela metade, com a devastação de áreas para construção da estrada ferroviária Santos-*

> *-Jundiaí, para a estrada [rodoviária] ligando o subdistrito à Santo André e para a passagem da rede de eletrificação da Light, a reserva recebeu 23 poderosos vizinhos, que mensalmente soltam na atmosfera cerca de 30 toneladas de poluentes e material particulado –mistura de ácidos sulfúrico e clorídrico, benzeno, monóxido de carbono, entre outros.*

\Inserido no mesmo contexto, o historiador norte-americano Warren Dean (1932-1994), ao visitar a Reserva Biológica do Alto da Serra em 6 de novembro de 1981, alertou sobre o estado de abandono que esta se encontrava na época e a ameaça que isto representava para a preservação do meio ambiente local. No mesmo Livro de Visitantes que registrou elogios em relação à preservação da antiga Estação Biológica do Alto da Serra e à sua importância para os estudos científicos nas áreas da zoologia, biologia e botânica, Dean expressou sua indignação em relação ao quadro de degradação que encontrara no local, expressando pessimismo em relação ao seu futuro:

> *\What a tragedy that the primary forest described in the first pages of this book can no longer be seen! The reserve must be protected, for the safe of future generations, but I' afraid they will whent a desert – and be none the wiser. Notice the signatures of all these school children who seen unaware that what they are witnessing is already a scene of destruction! Twenty years from now this may be a field fall off weeds – and then will this book be taken to the state's archive – as a last relic of what once was here? (Livro dos visitantes, 1981, p. 195).*[106]

Anos depois, no livro A Ferro e Fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira, Warren Dean reforçou ainda mais o seu sentimento de frustração em relação ao estado de abandono observado por ele em sua visita à Reserva Biológica do Alto da Serra no início da década de 1980. Para Dean, não apenas a questão ambiental estava ameaçada, mas também a própria preservação da memória e da história do local, cujas reminiscências estavam nos registros praticamente esquecidos do Livro dos Visitantes da Estação Biológica do Alto da Serra:

> *Em seu centro [no Alto da Serra], em uma pequena eleva-*

106 "Que tragédia que a floresta primária descrita nas primeiras páginas desse livro não possa ser mais vista! A reserva precisa ser protegida, para o bem das futuras gerações, mas eu receio que eles vão herdar um deserto. Daqui a vinte anos, este pode ser um campo cheio de ervas daninhas – então este livro será levado para o arquivo do estado – como uma última relíquia do que uma vez esteve aqui?". Tradução reproduzida em Bocchi, 2020, p. 200-201.

ção, situasse um modesto alojamento de guardas. Dentro da casa, fria e vazia, há apenas algumas cadeiras e uma mesa, e sobre a mesa um grande livro de registros. O livro contém comentários de visitantes do parque, com datas que começam nos anos 20. Em certa época, esse parque, doado ao Estado por Hermann von Ihering, era uma estação intermediária da espetacular via férrea que sobe a escarpa costeira, obrigatória para os convidados mais famosos [...]. Ali se encontram, entre as primeiras assinaturas, a de Marie Curie e de famosos naturalistas da época – Auguste Chevallier, Konrad Günther, Jean Massart, Mulford e Recine Foster e o grande N.I. Vavilov [...].

É extraordinário que o livro de visitas tenha sobrevivido aos pequenos ladrões que ao longo dos anos invadem o parque para levarem orquídeas e papagaios – jamais imaginariam o valor do autógrafo da Madame Curie. Tampouco os curadores recentes do parque parecem se importar. Encarando a inclemente luz solar, o visitante moderno é circundado por uma natureza moribunda. Árvores perderam as folhas e a casca de seus troncos empalideceu e se fragmentou. As encostas dos montes se erodiram e rebaixaram, perdendo árvores, arbustos e, com eles, os cipós (Dean, 1996, p. 200).

No decorrer dos anos 1980, o quadro de abandono da Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba era perceptível para os seus visitantes que temiam pelo seu desaparecimento, algo crível visto ao pouco caso dado em relação a tal problema pelas autoridades da época. Outros registros do Livro de Visitantes apontam para esta direção, como o deixado pelo jornalista José Ortiz, em sua visita à reserva em 6 de dezembro de 1981:

Nesta data estive aqui, acompanhando, como repórter, o ato de protesto de entidades preservacionistas contra a destruição deste santuário. Contemplei a floresta por dentro, constatando a grandeza da obra de Deus e a mesquinhez dos homens. A destruição da Reserva de Paranapiacaba é fruto menos da poluição que da insensibilidade e megalomania de empresários e governantes que pensam que a vida foi feita para servi-los, desejando ser adorados como "deuses". O manicômio está cheio de pessoas que pensam o mesmo, porque a arrogância é a causa das psicopatias. Felizmente, essas pessoas tendem a ser controladas pelos mansos e pacíficos, como não poderia deixar

> *de ser. Antes que os paranóicos destruam o planeta "os mansos possuirão a Terra" (Livro de visitantes, 1981, p. 196).*

Entretanto, da decepção em relação ao descaso das autoridades em relação à riqueza ambiental e histórica da antiga Estação Biológica do Alto da Serra, também foram registradas no Livro de Visitantes mensagens de disposição para a mudança deste triste quadro, incentivando a luta pela preservação ambiental do local. O ornitólogo francês na época professor da Universidade de Campinas (UNICAMP), Jacques Vielliard (1944-2010), deixou registrado algumas palavras de ordem em relação à necessidade de conservar a flora e a fauna da reserva que poderia voltar a ser um importante local de pesquisas científicas para as futuras gerações:

> *Apesar de tudo que esta reserva sofreu, afetada pela dita civilização, perdendo parte do cenário que nossos predecessores, inclusive alguns dos meus velhos mestres, presenciaram, a riqueza natural deste lugar tem ainda muito para se estudar, admirar e conservar [grifo de Vielliard] (Livro dos visitantes, 1981, p. 195).*

Considerações finais

O tombamento de um patrimônio cultural-ambiental como a Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba na instância municipal de Santo André pelo COMDEPHAPAASA representa o reconhecimento tardio da importância deste bem natural para a sociedade, tanto em seu aspecto ambiental quanto histórico. Primeira estação biológica da América do Sul, foi idealizada pelo seu fundador, Hermann von Ihering, como um espaço destinado à conservação do meio ambiente local e para pesquisas científicas. Relembrar e retomar a sua função original é de suma importância para a preservação deste espaço para as futuras gerações.

Os registros feitos por diversos cientistas e intelectuais que, ao longo do tempo, visitaram o originalmente denominado Parque Cajurú trazem a luz contextos diversos e contraditórios. De um espaço reconhecido internacionalmente pela relevância de sua diversidade ambiental que atraía pesquisadores de países e áreas diferentes ao descaso do Poder Público em relação à sua conservação, os diferentes testemunhos ao longo do tempo trazem, pelo menos, algo em comum: o reconhecimento da relevância do local para conservação ambiental e estudo de diferentes espécies de um local concebido para ser um autêntico

laboratório vivo, no qual seria possível pesquisá-las e estudá-las.

Portanto, apesar dos diferentes contextos, a conservação ambiental e a utilização científica continuaram sendo prioridade na Reserva Biológica do Alto da Serra, mais precisamente nas gestões de Hermann von Ihering e, Frederico Carlos Hoehne. Todavia, a falta de uma política pública voltada para o incentivo às pesquisas científicas e a preservação ambiental em tempos desenvolvimentistas cobraram o seu preço. Relembrar e rememorar o passado através do reconhecimento da importância de um espaço como a Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba é crucial não apenas para a sobrevivência do meio ambiente da região metropolitana de São Paulo, mas para conscientizar a sociedade permanentemente sobre a importância da preservação do meio ambiente na atualidade.

REFERÊNCIAS

BOCCHI, Luna Abrano. Frederico Carlos Hoehne e a Seção Botânica: caminhos cruzados entre as ciências, cientistas e as instituições (1917-1938). Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2020.

CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 10 de outubro de 1922. Acervo do Museu Paulista.

CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 31 de dezembro de 1922. Acervo do Museu Paulista.

CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 14 de agosto de 1922. Acervo do Museu Paulista.

CORREIO PAULISTANO, São Paulo, 16 de agosto de 1922. Acervo do Museu Paulista.

DEAN, Warren. A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FRANCO, José Luiz de Andrade; DRUMMOND, José Augusto. “Frederico Carlos Hoehne: a atualidade de um pioneiro no campo da proteção à natureza no Brasil”. In Ambiente e Sociedade, Vol. VIII, nº 1, jan/jun. 2005. Disponível https://www.scielo.br/j/asoc/a/wdtMmpkW8GqxjkgZH4r3Nqn/?format=pdf&lang=pt – Acesso em: 03 jun. 2022.

HOEHNE, F. C. Album da Secção de Botanicado Museu Paulista. São Paulo: Imprensa Methodista, 1925.

HOEHNE, F. C. Relatório anual do Departamento de Botânica do Estado (referente ao exercício de 1946). São Paulo: Secretaria da Agricultura, Indústria e Comércio, 1947.

IHERING, Hermann von. “Carta direcionada ao Secretário do Interior do Estado de São Paulo, 22/08/1911”. Acervo de correspondências do Fundo do Museu Paulista.

IHERING, Hermann von. “Carta direcionada ao Secretário da Agricultura do Estado de São Paulo, 31/12/1912”. Acervo de correspondências do Fundo do Museu Paulista.

LAVANDER JR, Moyses; MENDES, Paulo Augusto. SPR, Memórias de uma inglesa: a história da concessão e construção da primeira ferrovia em solo paulista e suas conexões. São Paulo: [s.n], 2005.

LIVRO DOS VISITANTES DA ESTAÇÃO BIOLÓGICA DO ALTO DA SERRA, 1926-1988. Acervo Instituto de Botânica.

LOPES, Márcia Inês; KIRIZAWA, Mizué; MELO, Maria Margarida da Rocha Fiuza (Org.). Patrimônio da Reserva Biológica do Alto da Serra de Paranapiacaba – A antiga estação biológica do Alto da Serra. São Paulo: Instituto de Botânica, 2009.

PIQUEIRA, Mauricio Tintori. A (difícil) relação entre ciência, preservação ambiental e poder público no Brasil: as origens da estação biológica do Alto da Serra (1907-1913). In: SILVA, Fernando Santos da [Org.]. Interdisciplinaridade na Formação Acadêmica: articulações e intervenções em ciências humanas. São Paulo: Paruna Editorial, 2024. p. 304-308.

OS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DO PROF. DR. EM MATEMÁTICA E PSICOLOGIA ZOLTAN DIENES NO MÉTODO SINGAPURA: UM ESTUDO DE CASO EM AÇORES

Marianne Angela de Oliveira (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Adriana Camejo da Silva Aroma (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO - Este presente trabalho busca analisar algumas das ideias que sustentam a metodologia por trás do alto desempenho nas avaliações de matemática dos alunos em Singapura. Este país foi berço de uma metodologia de ensino inspirada em estudos da área da matemática e da psicologia da aprendizagem. Estão presentes trabalhos do matemático Zoltan Dienes, com seus princípios da variabilidade matemática e perceptiva, que apontam para a necessidade da exploração de diversos exemplos e contextos na aprendizagem de um conceito, assim como múltiplas representações, além de estudos desenvolvidos por Jerome Bruner e Richard Skemp. Devido a extensa base teórica do método, optamos, neste trabalho, por considerar apenas o trabalho de Dienes, a fim de analisar suas contribuições. Alguns países latinos e europeus têm se inspirado em princípios deste método, entre eles, os Açores. Desta forma, passamos à análise de registros de um projeto de formação docente de professores açorianos, atuantes em escolas da rede pública, inspirado no Método. A metodologia utilizada foi qualitativa de base bibliográfica, tendo em princípio as ideias que sustentam a prática docente em matemática propostos nos princípios de Dienes.

Conforme os resultados apresentados pelo projeto em Açores, observamos melhoras significativas na aprendizagem dos alunos ao longo dos seis anos do projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da matemática; Princípios de Dienes; Método Singapura; Oficinas em Açores.

Introdução

Singapura é conhecida por ter alguns dos melhores estudantes de matemática do mundo, de acordo com a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2018). No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2018, Singapura ficou em segundo lugar, atrás apenas da China, isso levanta questões sobre o modelo de ensino de matemática adotado no país. O método de ensino de matemática em Singapura é baseado em um currículo nacional de matemática primária usado da primeira à sexta série nas escolas do país, e inspirou-se nas contribuições do Doutor em Psicologia Jerome Bruner com a abordagem CPA (concreto-pictórico-abstrato); do Doutor em Matemática e em Psicologia Zoltan Dienes com a necessidade de se apresentar múltiplos exemplos e representações, e ainda no trabalho do Doutor em Psicologia e matemático Richard Skemp, no estabelecimento de conexões e na compreensão das relações matemáticas.

Muitas escolas de países ocidentais localizadas nos Estados Unidos, Espanha e Reino Unido têm se inspirado nesses resultados e estão começando a implementar o método em suas escolas, aponta Teixeira (2015) que é Pró-Reitor para a Qualidade e Inovação Pedagógica da Universidade dos Açores. Em Açores já começaram a ser implementados alguns princípios do Método Singapura, incluindo parte da obra de Dienes, no âmbito de oficinas para formação de professores que compuseram o Plano Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (ProSucesso), promovido pela Secretaria Regional da Educação e Cultura do Governo dos Açores, através da sua Direção Regional da Educação.

Para esse trabalho, nos voltamos aos princípios do matemático Dienes, a fim de melhor compreender suas estratégias, e suas recomendações para o processo de ensino e aprendizagem da matemática para crianças. Diante da pergunta problema, uma das hipóteses levantadas é que a abordagem de ensino preconizada por Dienes, focada em aprendizagem individualizada ou em pequenos grupos, pode estar relacionada ao

sucesso educacional de Singapura. Esse país, mesmo sendo jovem, tem investido significativamente em educação, o que pode contribuir para abordagens mais sensíveis ao ritmo do aluno e abrangentes em suas abordagens.

Kong (2012) destaca que o mundo passou de uma economia baseada na indústria para uma economia do conhecimento. Nesse contexto, é crucial reconhecer o potencial de cada criança e direcionar a educação para o desenvolvimento de habilidades, é fundamental incentivar o pensamento crítico, a curiosidade e a expressão dos talentos das crianças. Investir em um ensino mais sólido de matemática no currículo básico pode estimular a criatividade e gerar novas ideias com potencial de impacto na sociedade.

Objetivo geral

Reconhecer na obra de Zoltan Dienes os princípios orientadores do ensino da matemática para crianças contido no Método Singapura, tendo como apoio os estudos desenvolvidos em Açores.

Objetivos específicos

Levantar informações a respeito do Método Singapura para entendermos a sua essência;

Investigar os princípios do matemático Dienes em algumas de suas obras nas quais são aplicados no Método Singapura;

Apresentar os conceitos de variabilidade matemática e perceptiva, na obra de Zoltan Dienes e como eles podem ser trabalhados conforme trabalhos desenvolvidos em Açores;

Levantar reflexões sobre as potencialidades dos princípios de Dienes dentro do contexto do ensino e aprendizagem da matemática.

Procedimentos metodológicos

Esse estudo investiga os princípios do Dr. Dienes, usados dentro do Método Singapura, busca levantar reflexões sobre a teoria e pensamento de Dienes no ensino e aprendizagem da matemática usando como material complementar parte dos trabalhos realizados em Açores. A metodologia apropriada será a qualitativa de base bibliográfica exploratória. De acordo com Minayo (2001, pg. 14), a pesquisa qualita-

tiva concentra-se no universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes. Ela explora as camadas mais profundas das relações, processos e fenômenos, indo além da simples operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa levantará esses princípios e a organização desses dados será feita através de informações de algumas de suas obras, artigos científicos, entrevistas e publicações de estudiosos do Método Singapura que se ocupam com essa temática, apoiando-se também nos estudos desenvolvidos em Açores. De acordo com o WorldCat, uma organização que permite a conexão às coleções e serviços de mais de dez mil bibliotecas no mundo todo, os dados processados até 24 de abril de 2024, apontam que Dienes tem registradas 737 obras, 206 artigos ou capítulos em mais de 10 línguas. Desses trabalhos, a maioria está escrita na língua inglesa, as traduzidas para o português e mais conhecidas no Brasil, conforme figura 1, são:

+ A Matemática Moderna do Ensino Primário (DIENES) – 1967;
+ Conjuntos, números e potências (DIENES e GOLDING) – 1969;
+ Explorando do espaço e medição (DIENES e GOLDING) – 1969;
+ Aprendizado Moderno da Matemática (DIENES) – 1970;
+ O pensamento em estruturas (DIENES e JEEVES) – 1974;
+ Lógica e Jogos Lógicos (DIENES e GOLDING) – 1974;
+ As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática (DIENES) – 1975.
+ O poder da Matemática (DIENES) – 1975;



Figura 1: Capas de livros de Dienes - Fonte: Figuras retiradas de livrarias online, 2024.

O estudo analisará como essas fontes se relacionam com suas percepções sobre o ensino de matemática para crianças, bem como suas instruções relacionadas aos princípios que compõem o Método Singapura. Dentre essas obras, a que aborda de forma direta sobre os princípios da variabilidade matemática e perceptiva, está na intitulada “Aprendizado Moderno da Matemática” (1970).

No decurso de suas pesquisas teóricas e práticas e juntamente com outros autores, Dienes (1975, p. 1) admite que “mergulhar a criança em águas profundas” facilita-lhe o processo de aprendizagem, ou seja, ao mesmo tempo, o processo de abstração, de generalização e de transferência. Essa abordagem envolve proporcionar um ambiente rico, permitindo que a criança expanda seu conhecimento por meio de observações, práticas, abstrações e deduções.

Para o desenvolvimento deste trabalho, a maioria dos materiais coletados não foi difícil de encontrar, pois há muitos estudos disponíveis em trabalhos acadêmicos e artigos científicos dentro e fora do país. No entanto, a fonte primária, que seriam os livros de Dienes, foi mais desafiadora de encontrar no Brasil, especialmente as últimas edições. Os livros mais acessíveis são os que foram traduzidos para o português em par-

ceria com o Ministério de Educação e Cultura durante o Regime Militar. Essas obras estão disponíveis em livrarias de livros usados e incluem títulos como: “Aprendizado Moderno da Matemática”; “As Seis Etapas do Processo de Aprendizagem em Matemática”; “Lógica e Jogos Lógicos” e “O Poder da Matemática e Conjuntos, Números e Potências”.

Recentemente, foram encontrados estudos desenvolvidos no arquipélago de Açores, foram adquiridos através da troca de e-mails com o Prof. Dr. Ricardo Teixeira, que dentre muitos títulos, é Pró-Reitor para a Qualidade e Inovação Pedagógica da Universidade dos Açores. Esses materiais incluem o Relatório ProSucesso: Açores pela educação que é um plano integrado de promoção do sucesso escolar promovido pelo Governo Regional dos Açores; com artigos publicados na Revista Jornal das Primeiras Matemáticas; Videoaulas gravadas durante os anos de pandemia e Relatórios de Estágios da formação inicial de professores na Universidade de Açores.

Informações sobre o Método Singapura

De acordo com Teixeira (2015, pg. 17), em Singapura, há um forte investimento na formação contínua dos professores, na disponibilização de materiais didáticos de qualidade e no acompanhamento individualizado dos alunos durante o ensino obrigatório. O currículo de matemática segue um documento orientador publicado na década de 90, com ajustes pontuais feitos com base no feedback dos educadores em sala de aula. Teixeira (2015, p.17) confirma que os manuais do Método Singapura são cuidadosamente elaborados e apresentam as seguintes características: contêm apenas o essencial; exibem o conteúdo em 5 a 10 páginas, o que pode levar dias para ser abordado em sala de aula; evitam longas explicações sobre procedimentos ou conceitos e incentivam os alunos a refletirem sobre seu próprio processo de pensamento.

O Currículo de Singapura baseia-se na Resolução de Problemas como o motor central da aprendizagem em Matemática. O Modelo Pentagonal do Currículo de Matemática de Singapura ilustra essa posição central da Resolução de Problemas. Nas pontas desse pentágono, encontram-se cinco componentes interconectados e dependentes: Conceitos, Procedimentos, Processos, Atitudes e Metacognição.

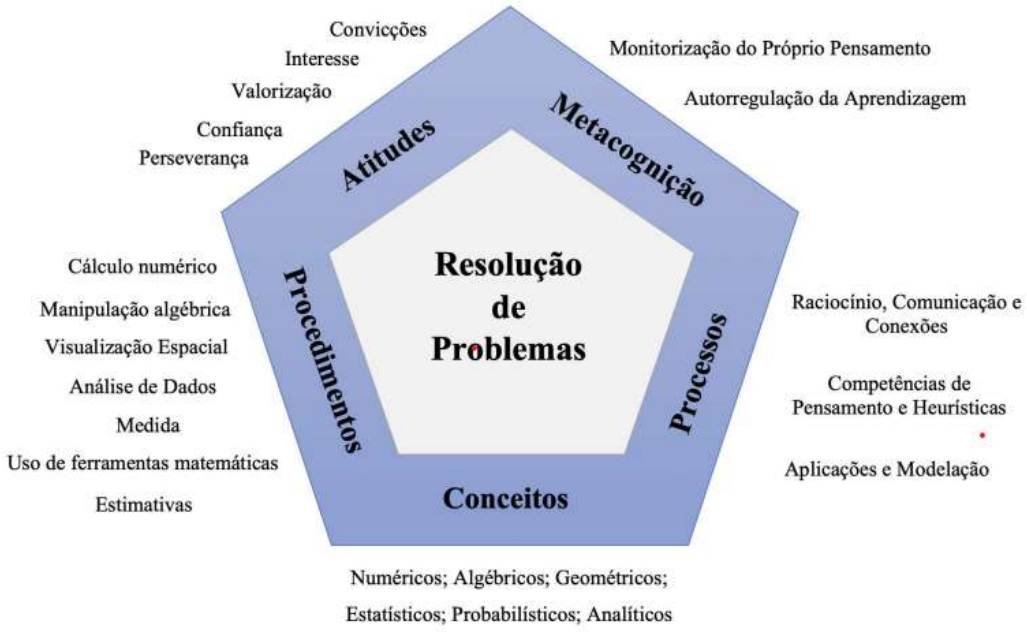


Figura 2: Modelo Pentagonal do Currículo do Ensino de Matemática - Fonte: Dinis, Teixeira e Pacheco (2019, p. 7)

O Método Singapura apresenta também em sua base três teorias, nas quais edificam seu currículo e são todos desenvolvidos por autores ocidentais, que marcam os alicerces desse método.

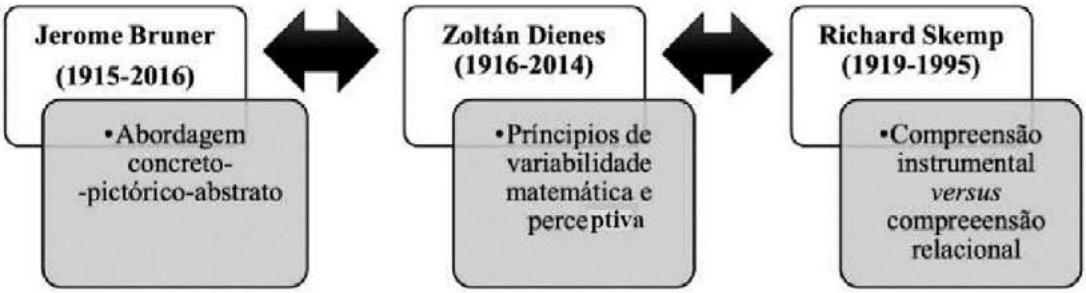


Figura 3: Três teorias do Método Singapura - Fonte adaptada: Dinis, Teixeira e Pacheco (2019, p. 9)

O texto sugere que, em vez de se aprofundar no Método Singapura, focaremos nos princípios de Zoltan Dienes para entender sua relevância no ensino e aprendizagem da matemática para crianças.

Zoltan Pal Dienes

Dienes nasceu na Hungria em 1916, mudou-se para a Inglaterra quando tinha 16 anos e passou seus últimos anos no Canadá. Era filho do matemático, poeta e revolucionário Paul Dienes com a matemática, escritora,

filósofa e coreógrafa Valéria Anna Geiger. Na Inglaterra obteve o título de Doutor em Matemática e Psicologia, pela Universidade de Londres, em 1939. A sua contribuição para a educação em matemática é bastante vasta, são mais de 20 livros publicados sobre o ensino e aprendizagem da matemática. De acordo com França (2012, pg. 83), os estudos de Dienes concentram-se na construção de conceitos, no desenvolvimento do pensamento abstrato e nas estruturas matemáticas desde os primeiros anos escolares. Ele inova na didática ao propor concretizações de conceitos abstratos por meio de jogos, brincadeiras e histórias etc. Conforme Mécs (2014), Dienes reconhece o potencial de impacto que pode ter como pesquisador, buscando transformar o ensino da matemática. A partir disso, começou a explorar a relação entre os fundamentos da matemática e a aprendizagem. Assim como Émile Borel (um dos matemáticos modelo por Dienes), ele considera a matemática como uma disciplina construtiva e aberta e, em seus estudos, descobriu que a personalidade das crianças está ligada à sua compreensão matemática. Experimentos na Universidade de Londres mostraram que o pensamento construtivo é mais característico das crianças do que o pensamento analítico, desafiando crenças da época sobre a capacidade delas em resolver problemas matemáticos.

Dienes (1970, p. 40) destaca que, ao ensinar matemática, os professores devem considerar como desenvolver conceitos de maneira apropriada para as crianças. Ele enfatiza que um conceito matemático normalmente envolve várias variáveis e que a constância do relacionamento entre essas variáveis, mesmo quando elas mudam, é o que constitui o conceito matemático. Portanto, os educadores devem criar experiências estruturadas que incentivem o desenvolvimento desses conceitos nos alunos. França e Santos (2022, p. 8) alegam que Dienes acreditava que o processo de construção do pensamento da criança começa com a personificação das estruturas, em seguida, habituada com elas, pode combiná-las, transformando-as em outras mais complexas. Com o tempo, a criança consegue aplicar essas estruturas nos conjuntos numéricos e, além disso, compreende como elas se relacionam entre si.

Ele destaca a importância do ensino individualizado ou em pequenos grupos para tornar o aprendizado mais eficaz e respeitoso com o acompanhamento do progresso de cada aluno. Em Singapura, optou-se por encaminhar os estudantes para grupos diferentes, considerando que eles têm ritmos de aprendizado distintos. Kong (2012) explica que essa estratégia personalizada evita desmotivação nos alunos mais lentos e contribui para um currículo adaptado com base em atividades práticas. Essa abordagem alinha-se às ideias de Dienes, que também propunha o trabalho com

pequenos grupos para melhor engajamento no desenvolvimento e compreensão dos conteúdos matemáticos. Zoltan Dienes já se fez presente no Brasil na década de 1970, de acordo com Dalcin e Silva (2019, p. 671) ele foi um dos principais divulgadores da matemática moderna, suas obras, direcionadas para professores do ensino primário, foram divulgadas pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática de São Paulo (GEEM), e chegaram ao Rio Grande do Sul por intermédio do Grupo de Estudos sobre o Ensino de Matemática de Porto Alegre (GEEMPA). As ações desenvolvidas envolveram diretamente professores, por meio de cursos e eventos que tinham o intuito de divulgar suas ideias e abordagens sobre "os modos de ensinar", o que ele denominou moderna matemática.

Princípios norteadores de Dienes no Método Singapura

Dienes (1970, pg.40) enfatiza que, para desenvolver conceitos matemáticos, é desejável variar todas as possíveis variáveis enquanto se mantém intacto o conceito. Ele sugere que, ao escolher entre uma abordagem construtiva e uma analítica, a primeira é mais indicada, especialmente para crianças pequenas. A segunda opção, que envolve avaliação crítica de uma situação, é mais apropriada para crianças mais velhas, a partir dos 12 anos. Trabalhar as diferentes representações ajuda as crianças a compreender conceitos matemáticos de forma mais próxima. Ao longo da sua carreira, Dienes (1970, p. 41) desenvolveu diversos princípios, apontaremos neste trabalho os dois princípios que compõem o Método Singapura de Matemática:

Princípio da Variabilidade Matemática:

Os conceitos que envolvam variáveis devem ser aprendidos por meio de experiências que incluam o maior número possível de variáveis.

Princípio da Variabilidade Perceptiva:

Para permitir o maior campo possível para variações individuais na formação dos conceitos, tanto induzir as crianças a perceber a essência matemática de uma abstração, a mesma estrutura conceitual deve ser apresentada na forma de tantos equivalentes perceptivos quanto possível.

Segundo Silvestre (2015, p.19) os princípios da variabilidade emergem indicações como a necessidade de se usar vários exemplos na aprendizagem de um conceito assim como múltiplas representações. Dinis, Teixeira

e Pacheco (2019, p. 10) afirmam que o princípio de variabilidade matemática demonstra que, quando se usa uma certa abordagem ou material, deve-se focar nos atributos matemáticos necessários para a compreensão do conceito, variando tudo o resto. Podemos exemplificar, quando exploramos o conceito de triângulo: é importante apresentar exemplos de triângulos em diferentes posições, variando os comprimentos dos seus lados e as amplitudes dos seus ângulos. Neste caso, os únicos aspectos que devem ser constantes nos diferentes exemplos são aqueles que caracterizam o conceito de triângulo como sendo um polígono de três lados.

Já no princípio de variabilidade perceptiva, Dinis, Teixeira e Pacheco (2019, p. 10) asseguram que ele pode contribuir para estimular a compreensão relacional dos conceitos e consiste na utilização de diferentes materiais e de diferentes perspectivas para explorar um determinado conceito. Um exemplo: quando exploramos as decomposições dos números, devemos procurar diferentes abordagens com grupos de crianças, com lápis, com cubos de encaixe, com barras cuisenaire, com personagens de uma história, entre outras possibilidades.

Soares (2014, p.87) auxilia também como exemplo para o princípio da variabilidade matemática o cálculo da adição: solicita-se para a criança calcular 4 + 5 e depois 5 + 4; em seguida 3 + 2 e 2 + 3; 5 + 2 e 2 + 5; 6 + 2 e 2 + 6, etc. É esperado que a criança descubra e enuncie com suas palavras a propriedade comutativa da adição, generalizando a abstração feita. Para o princípio da variabilidade perceptiva, Dienes (1970, p. 50) coloca-se a entender que é com esse princípio que as crianças vão conseguir chegar a um conceito abstrato. Quando, por exemplo, o professor trabalha com os tipos de formas, o paralelogramo pode ser representado por diversas formas como: desenhados no papel, construídos por meio de dois triângulos congruentes, ser encontrados em objetos da vida cotidiana e profissional, etc. Neste caso as crianças aprendem o que há em comum nessas diferentes representações e é esse traço comum que é o conceito matemático.

Programa ProSucesso em Açores

Por determinação do Governo Regional dos Açores, iniciou-se em 2015/2016, a implementação do ProSucesso: Açores pela Educação, elegendo-se como metas principais: (1) melhorar as taxas de frequência da educação pré-escolar desde os 3 anos; (2) aumentar as taxas de transição e de conclusão em todos os níveis e ciclos de ensino e (3) reduzir a taxa de abandono precoce da educação e da formação, em sintonia com a Estratégia Europeia para a Educação e Formação, Europa 2020.

Teixeira (2024) anuncia que a oficina “Matemática passo a passo” inseriu-se no Programa “ProSucesso” do Governo Regional dos Açores e destinou-se a formar educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Essa oficina durou 6 anos, e foi estruturada de forma que todos os agrupamentos de escolas dos Açores tinham de 1 a 3 representantes que recebiam a formação, produziam recursos e partilhavam ideias, levando-as em seguida para as suas escolas. Ao longo desses 6 anos de existência, os materiais produzidos tiveram forte influência na abordagem CPA de Bruner e nos dois princípios de variabilidade de Dienes.

No último relatório ProSucesso (2020/2021), muitos projetos foram desenvolvidos na rede de escolas públicas dos Açores, um deles chamado Professores qualificados na resolução de dificuldades de aprendizagem (Prof DA) - alicerçado na oficina de formação Matemática passo a passo. Abrangeu docentes especialistas como o coordenador científico do Projeto Prof DA, Professor Doutor Ricardo Cunha Teixeira, do Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade dos Açores. As propostas do Prof DA foram definidas a seguir conforme relatório ProSucesso (2022, p. 50):

A ação do Prof DA centra-se no diagnóstico e na superação de dificuldades de aprendizagem a Matemática, o mais precocemente possível, tendo por base estudos das neurociências cognitivas, que fornecem pistas sobre a forma como o cérebro de uma criança aprende matemática, e casos de sucesso do ensino da Matemática, como seja o Método de Singapura. Destacam-se os seguintes princípios orientadores: abordagem CPA (concreto>pictórico>abstrato), princípios de variabilidade matemática e perceptiva (múltiplas representações e perspectivas) e aprendizagem conceitual (ninguém gosta daquilo que não compreende, pelo que se aposta fortemente na compreensão de conceitos, procedimentos e processos).

Após seis anos do Projeto, os resultados foram considerados satisfatórios. Houve melhoria das aprendizagens com destaque para o impacto da ação dos Prof DA junto aos alunos com diferentes desempenhos, não se limitando aos alunos com aproveitamento mais fraco. Observou-se, segundo o relatório ProSucesso (2022, p. 55), que há menos alunos com “insucesso” em matemática e mais alunos com “melhor desempenho”, essa mudança ocorreu ao longo dos anos, especialmente a partir do 2º ano de implementação do Projeto Prof DA em cada nível de escolaridade. Os resultados demonstram a eficácia do projeto na promoção de boas práticas, na atualização didática e científica entre os professores, além de proporcionar aprendizagens significativas e cultivar o gosto pela matemática nos alunos.

Práticas pedagógicas – Múltiplas representações

Neste capítulo daremos ênfase a um exemplo de prática pedagógica que o professor poderá abordar com seus alunos no ensino de matemática – para a educação infantil - relacionadas aos princípios da variabilidade matemática e da variabilidade perceptiva de Dienes.

O exemplo escolhido foi retirado de um trabalho realizado na Escola EBI/JI José Carlos da Maia onde leciona-se para crianças em idade pré-escolar e ao primeiro ciclo de Portugal (fundamental I no Brasil). Apresentaremos algumas das inúmeras atividades apresentadas por Cabral (2021), enfatizando a importância das múltiplas representações.

Ao todo foram realizadas 8 intervenções planificadas e dinamizadas envolvendo todas as áreas das orientações curriculares para a educação pré-escolar de 2016. Dessas oito intervenções, mostraremos apenas a primeira como exemplo de práticas possíveis em sala de aula. Os temas abordados para o nosso exemplo são: Propriedades e critérios e de pensamento lógico. Dentro desse conteúdo, foi explorado o assunto da saúde oral, que foi sequência do tema anterior que tiveram sobre alimentação saudável. A sequência da atividade pode ser descrita a seguir:

(1) Tema Propriedades e Critérios: representação concreta em contexto de sala de aula, com objetivo de estimular a identificação de critérios que permitam agrupar objetos, separando-os em dois grupos.

+ As crianças separam alguns alimentos reais, colocando-os junto do dente bom ou do dente não saudável, potencializando a realização da contagem.



Figura 4: Registro fotográfico atividade de agrupamento 1 - Fonte: Cabral (2021, p. 30)

(2) Tema Propriedades e Critérios: representação pictórica – ilus-

trações representativas. Principal objetivo estimular a abordagem CPA analisando as diferentes representações do ato de agrupar segundo um critério.

+ Numa ficha de trabalho que consiste em recortar e colar imagens (existentes em folhetos e revistas de supermercado) de alimentos saudáveis e não saudáveis, associando imagens correspondentes aos dois dentes anteriormente referidos.



Figura 5: Registro fotográfico atividade de agrupamento 2 - Fonte: Cabral (2021, p. 31)

Essas duas primeiras atividades envolvendo o tema propriedades e critérios, Cabral (2021, p.31) explora a dinâmica de agrupamento com recurso a múltiplas perspectivas, evidenciando em sequência as representações concreta e pictórica.

(3) Temas de Propriedade e Critérios de Pensamento Lógico: Atividades diversificadas de Intruso. Foi privilegiado a representação pictórica.

+ Mediante a escolha de um critério, as crianças identificam numa coleção de elementos, aquele que apresenta uma característica diferente de todos os outros. As crianças dirigem-se junto do quadro e identificam o intruso. Na figura abaixo os critérios mencionados foram: o lado esquerdo usou o critério tamanho e do lado direito usou o critério cor.

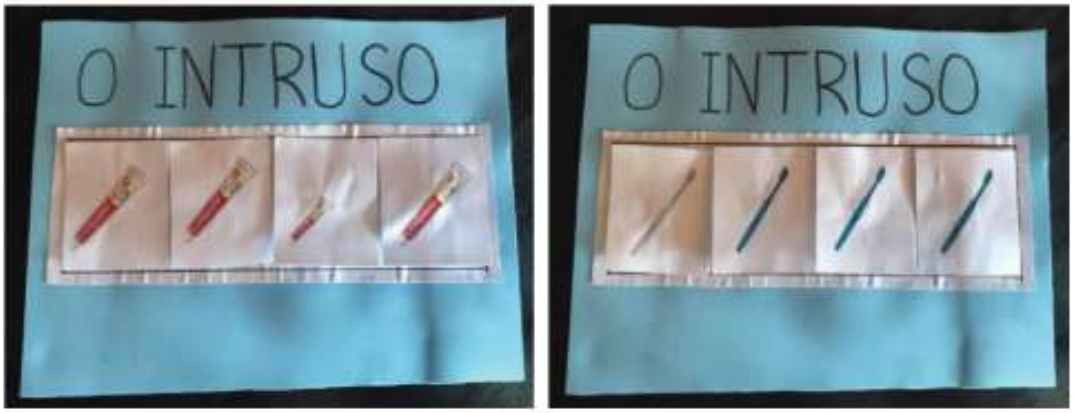


Figura 6: Registro fotográfico do material do jogo Intruso - Fonte: Cabral (2021, p. 32)

(4) Temas de Propriedade e Critérios de Pensamento Lógico: Atividades diversificadas de Sudokids. Foi privilegiado a representação pictórica. O jogo assemelha-se ao clássico jogo Sudoku, porém numa versão simplificada.

+ Esse método apresenta às crianças um tabuleiro plastificado com cartões destacáveis. O tabuleiro é simplificado, com dimensões de 4x4, onde cada elemento deve aparecer apenas uma vez em cada linha e cada coluna. Quanto mais espaços a preencher pela criança, maior o grau de dificuldade. A criança deve selecionar o cartão com o elemento adequado para cada situação, aplicando o raciocínio lógico e eliminando possibilidades.

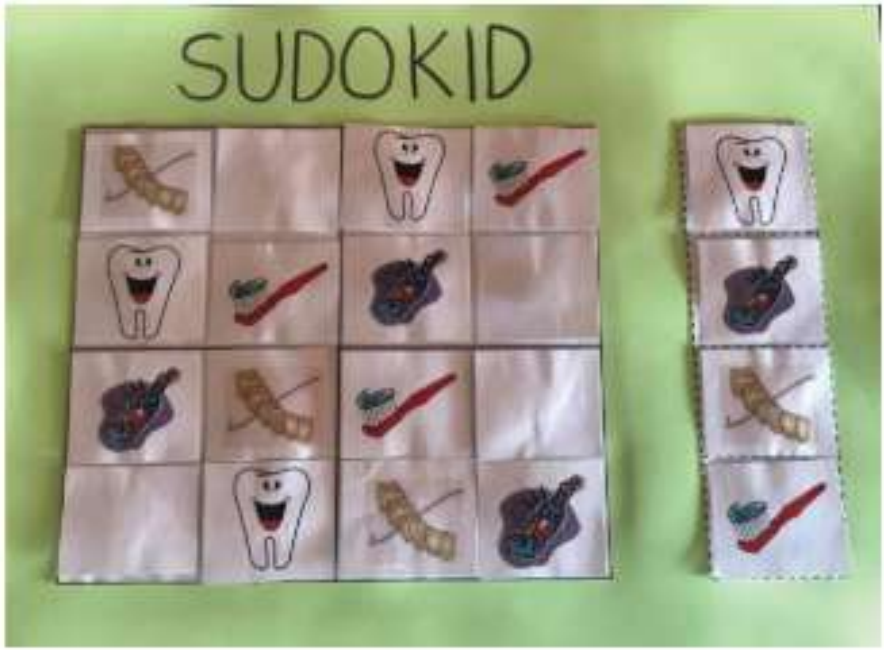


Figura 7: Registro fotográfico do material do jogo Sudokids - Fonte: Cabral (2021, p. 33)

Nessas duas últimas atividades há um apelo à abstração e ao desenvolvimento do raciocínio lógico. Para consolidar o pensamento matemático e raciocínio lógico das crianças, os jogos (intruso e sudokids) foram realizados com dois níveis de dificuldades, os diferentes exemplos contribuem para diversificar as representações exploradas pelas crianças nessas duas últimas dinâmicas.

O estudo de Cabral (2021, p.31), envolveu atividades que exploraram diálogos entre estagiários e crianças, bem como entre as próprias crianças. Observou-se que a apresentação de temas matemáticos é mais eficaz quando há múltiplas representações e variáveis. Já nas atividades que exploraram dinâmicas de agrupamento, as crianças compreenderam melhor as tarefas que envolviam manipulação de alimentos concretos em comparação com aquelas baseadas em imagens de revistas. Isso está alinhado com a abordagem proposta por Dienes (1970, pg.40) que favorece tarefas construtivas, especialmente para crianças pequenas.

Como já explicado por Dienes (1970, p. 41), é essencial explorar materiais concretos na educação de crianças para facilitar a assimilação das atividades propostas. Nas atividades apresentadas, a abordagem CPA e os princípios da variabilidade foram combinados, potencializando a dinâmica da sala de aula. Cabral (2021, p. 31) identifica que na abordagem CPA, deve ser pautada por etapas e pela diversidade de tarefas, isso quer dizer que para melhorar a assimilação das crianças é necessário diversificar as representações exploradas pelas crianças.

Considerações finais

Podemos identificar uma preocupação forte no aprendizado em matemática proposto por Dienes, ele rejeita um modelo de ensino baseado em decoração de fórmulas sem significado. Em vez disso, ele propõe uma abordagem mais leve, focada em compreensão e significado, ao mesmo tempo, ele desafia as crianças a desenvolverem seus próprios pensamentos matemáticos e raciocínio lógico por meio de jogos e atividades. Através da variabilidade de jogos e atividades apresentados em sala de aula, os alunos podem explorar inúmeras perspectivas sobre o mesmo tema. Esse universo de possibilidades amplia a forma como as crianças pensam e analisam, estimulando sua criatividade e raciocínio lógico na resolução de problemas. É como abrir várias portas para o entendimento matemático.

Em Açores, os princípios de Dienes foram aplicados na formação de professores por meio de uma oficina de Matemática passo a passo. Essa formação sustentou os professores para atuarem no Projeto ProSucesso.

A monitorização do projeto envolveu reflexões periódicas realizadas pelos professores, e os resultados foram muito positivos junto aos alunos. Nas 30 unidades escolares impactadas pelo programa, houve uma melhoria contínua nas aprendizagens ao longo dos seis anos de implementação do Projeto. Em seu trabalho, Cabral (2021, pg.128) verifica que as atividades e experiências atreladas às múltiplas representações preconizadas por Dienes, favoreceram e enriqueceram a aprendizagem das crianças, proporcionando o aprofundamento de conhecimentos e a compreensão mais ampla e significativa de conceitos e procedimentos, desse modo, as crianças ampliaram a sua capacidade de pensar matematicamente.

Dienes (1967, p.9) diz que a percepção da estrutura dos fatos importa mais que o simbolismo formal que os traduz. Ele acredita que a atividade investigadora das crianças, isoladas ou integradas em pequenos grupos, prevalece sobre a lição magistral, e se o professor souber respeitar o dinamismo construtivo do pensamento da criança, a discussão coletiva levará a conclusões fecundas. Sobre a aprendizagem em pequenos grupos, acreditamos serem verdadeiras, porém voltando para a realidade brasileira, seria preciso o uso de novas estratégias para possibilitar que os princípios defendidos sejam melhor aproveitados. As verdades políticas e ideológicas de cada país são diversas, entendemos que no Brasil, por exemplo, recebemos investimentos aquém do necessário no setor da educação. Para a sugestão de se trabalhar de forma individualizada ou em pequenos grupos, acaba sendo um grande desafio para os gestores e talvez, a priori, poderia ser pensado em algo que se adaptasse às nossas realidades tendo a qualidade do ensino como objetivo. Finalmente, deseja-se que este trabalho contribua para motivar outras investigações sobre o ensino e aprendizado da matemática e a dinâmica de suas transformações na cultura escolar, visando ampliar as discussões sobre estudos sérios realizados por educadores de tempos, onde seus legados ainda podem contribuir nas discussões presentes e naquelas que ainda virão.

REFERÊNCIAS

CABRAL, S. C. Múltiplas representações no ensino e aprendizagem da Matemática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Relatório de estágio (Mestrado) – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Universidade dos Açores. Ponta Delgada, p. 259. 2021.

DALCIN, A; SILVA, S. R. Zoltan Dienes e a formação de professores em Porto Alegre em tempos de Matemática Moderna. Educ. Teoria Prática, Rio Claro, v. 29, n. 62, p. 669-690, set. 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scie-

lo.php?script=sci_arttext&pid=S1981=81062019000300669-&lng=pt&nrm-iso>. Acesso em 09 abr. 2024. Epub 01-Jan-2020. https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol29.n62.p669-690.

DIENES, Z. P. A Matemática Moderna no Ensino Primário. Rio de Janeiro: Livros Horizonte, 1967.

DIENES, Z. P. Aprendizado Moderno da Matemática. [Tradução de Jorge Enéas Fortes], 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

DIENES, Z. P. As seis etapas do processo de aprendizagem em matemática. [Tradução de Maria Pia Brito de Macedo Charlier e René François Joseph Charlier], São Paulo, EPU: Brasília, INL., 1975.

DIENES, Z. P.; GOLDING, E. W. Lógica e Jogos Lógicos. [Tradução de Euclides José Dotto, rev. e adapt. de Ormil Alves Pilatti], 2ª ed. rev. São Paulo, EPU: Brasília, INL., 1974.

DINIS, R. J. J. V.; TEIXEIRA, R. C.; PACHECO, S. M. Os princípios orientadores do método de Singapura e a aprendizagem da matemática no 1º ciclo do ensino básico. Jornal das Primeiras Matemáticas, nº 13, pp. 5-36. Associação Ludus, 20 dez. 2019. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/handle/10400.3/5405. Acesso em 26 out. 2023.

FRANÇA, D. M.; SANTOS, E. S. C. dos. Dienes: saberes "pré-matemáticos" em tempos do movimento da matemática moderna (1960-1980). Seminário Temático Internacional, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, 2022. Disponível em: http://anais.ghemat-brasil.com.br/index.php/STI/article/view/92. Acesso em 03 mai. 2024.

FRANÇA, D. M. A. Do primário ao primeiro grau: as transformações da matemática nas orientações das Secretarias de Educação de São Paulo (1961-1979). 2012. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2012.

KONG, L. S. Como Cingapura melhorou seu sistema de ensino. [Entrevista concedida a] Luis Nassif. GGN, São Paulo, 06 jan. 2012. Disponível em: https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/como-cingapura-melhorou-seu-sistema-de-ensino/. Acesso em, 29 out. 2023.

MÉCS, A. O húngaro que ensinou matemática aos papuas tribais. Index, 28 mar. 2014. Disponível em: https://index.hu/tudomany/2014/03/28/dienes_zoltan/. Acesso em 09 mai. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OCDE. Programme for International Student Assessment (PISA). Singapore Country: 2018. OCDE. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SGP.pdf. Acesso em 26 out. 2023.

PROSUCESSO. Açores pela educação: plano integrado de promoção do sucesso escolar. Governo Regional dos Açores, 24 fev. 2022. Disponível em: https://prosucesso.azores.gov.pt/assets/upload/tmp_documents/ddbf77e76e3ce714bbd-2fa57d8631753.pdf. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVESTRE, A. I. A Matemática nos Primeiros Anos de Escolaridade em Singapura: Reflexão. Educação e Matemática. 2015, vol. 132, p. 19-22. Disponível em: https://em.apm.pt/index.php/em/issue/view/134/187. Acesso em 03 mai. 2024.

SOARES, E. T. P. Zoltan Paul Dienes e o Sistema de Numeração Decimal na cultura escolar paranaense (1960-1989). 2014. 288f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

TEIXEIRA, R. C. Ensino da matemática: O Método de Singapura. Atlântico Expresso. Açores - Portugal, 19 out 2015. Disponível em: https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3489/1/Atl%C3%A2ntico_Expresso_RT23A.pdf. Acesso em 15 set. 2023.

TEIXEIRA, R. C. Método Singapura – informações. Mensagem recebida por <ricardo.ec.teixeira@uac.pt> em 27 abr. 2024. Disponível no email <marianneangela@hotmail.com> Acesso em: 27 abr. 2024.


CONEXÕES E
PERSPECTIVAS
INCLUSIVAS

UM ESTUDO SOBRE CASOS DE ENSINO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA[107]

Regina Carvalho Calvo de Faveri[108] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami[109] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Irineia Aparecida dos Santos Silva[110] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Maria de Fátima Ramos de Andrade[111] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Sângela Medeiros de Lima Carvalho[112] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

107 Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)

108 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da UPM. Mestra em Educação pela PUC-Campinas. Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia pela UNICAMP. Diretora Educacional no Município de Campinas, São Paulo.

109 Possui doutorado e mestrado em Ciências Humanas pela PUC-RJ. Especialização em Didática - Karl Ruprecht Universität Heidelberg e Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alemanha. Graduação em Pedagogia pela UNESP. Atualmente é professora na UPM e coordenadora de projeto financiado pela FAPESP.

110 Doutoranda no Programa Pós-Graduação da UPM. Mestra em Educação pela PUC-SP. Graduada em Artes Plásticas pela Faculdade Paulista de Arte e em Pedagogia pela Faculdade Campos Salles. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Aldeia de Carapicuíba. Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Marinho Paulista. Professora efetiva da Rede Municipal Paulista de Ensino.

111 Possui pós-doutorado em Políticas e Práticas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestrado em Educação pela USP e graduação em Pedagogia pela PUC-São Paulo. Atualmente é professora na UPM.

112 Mestra em Enfermagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Francisco (FAESF). Graduada em Enfermagem. Diretora Acadêmica e Docente da FAESF.

RESUMO: A sociedade contemporânea tem sido marcada por transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que impactam o campo da Educação (Libâneo, Oliveira & Toschi, 2012). A instituição escolar, como está estruturada, exige reflexões sobre os aspectos teórico-metodológicos. Nesse contexto, os casos de ensino têm se mostrado uma estratégia valiosa para promover a formação de professores, numa perspectiva inclusiva. O objetivo deste trabalho consiste em analisar o impacto dos casos de ensino em processos formativos, a partir da seguinte situação-problema: Como os casos de ensino podem contribuir para a formação de professores numa perspectiva inclusiva? Por meio da abordagem qualitativa, fizemos um levantamento bibliográfico de natureza exploratória e analítica (Lüdke & André, 1986). Verificamos o impacto dos casos de ensino em processos investigativos e formativos atrelados à EI. Como procedimento metodológico recorremos à busca de artigos e pesquisas em duas bases de dados, sendo: Scientific Electronic Library Online (Scielo) e Educ@, a partir do descritor "casos de ensino". Como resultado, entendemos que os casos de ensino colaboram para processos formativos e investigativos, numa perspectiva inclusiva, pois propulsionam a construção ou ampliação da base de conhecimentos docentes (Shulman, 2014).

PALAVRAS-CHAVE: Casos de Ensino; Educação Inclusiva; Formação de Professores.

Introdução

A sociedade contemporânea tem sido marcada por transformações drásticas que impactam fortemente o campo da Educação. Mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais são percebidas e impactam o campo da Educação, dificultando, senão impedindo direitos previstos nos documentos oficiais. Em decorrência há necessidade de repensarmos a atuação do professor, a partir de novos modelos formativos e de reformulações didáticas que permitam ressignificar as práticas educativas (Scherer, 2020).

Paradoxalmente à lógica excludente da sociedade, concretizada em padrões de competitividade, concorrência e desigualdade, os documentos oficiais, a exemplo da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), proclamam princípios democráticos e inclusivos mais adequados às demandas atuais. A literatura da área destaca a importância de crianças com deficiência estarem no espaço escolar regular. O referencial teórico consultado defende a inclusão de todas as crianças no contexto escolar e propõe respeito às diferenças. No entanto,

os autores não deixam de mencionar que, a realidade ainda demonstra distância enorme entre discurso e efetividade ou entre teoria e prática.

Isso posto, pensamos sobre a Educação Inclusiva (EI) como modelo democrático que contempla todas as diferenças, em benefício da qualidade educativa, o que exige diálogos e partilha de experiências. A EI se mostra importante por trazer o debate epistemológico sobre a escola dos nossos dias, demonstrando urgência na desconstrução de práticas excludentes que desfavorecem a escolarização e os processos de aprendizagem dos estudantes. Concebendo a escola como espaço educativo aberto às dessemelhanças, uma instituição que não pode descartar ninguém e precisa primar pelo compartilhamento de saberes entre todos, sem reservas (Meirieu, 2005).

Se a Educação tem como objetivos desenvolver as potencialidades e capacidades, preparar para o exercício laboral e para a cidadania, é imprescindível romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valores e não como problemas a serem sanados. Conforme propõe Magalhães (2003, p.41),

> *É preciso prover condições adequadas para que o indivíduo se desenvolva e aprenda. Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita.*

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto dos casos de ensino em processos investigativos e formativos atrelados, especificamente à EI, por meio da interlocução com o referencial teórico consultado e a partir da seguinte situação-problema: Como os casos de ensino podem contribuir para a formação de professores numa perspectiva inclusiva? Esclarecemos que foi realizado um levantamento bibliográfico em duas plataformas, por meio do qual pudemos depreender as implicações dos casos de ensino em processos formativos que abordaram aspectos relevantes da EI.

A seguir, abordamos a EI como prerrogativa do ensino regular e a formação docente como aspecto primordial para a qualidade educativa no contexto escolar. Adiante, destacamos aspectos metodológicos da pesquisa qualitativa, esclarecendo ser um recorte de nossa investigação doutoral. Posteriormente, elaboramos algumas considerações seguidas das referências.

A EI na escola regular: uma perspectiva responsiva

A presença de crianças com deficiência no sistema escolar, do modo como está estruturado, nos obriga a refletir sobre a prática pedagógica e, por conseguinte, sobre o fazer docente. Denotamos a premência de se compreender as subjetividades presentes no contexto escolar, se pretende um modelo pautado efetivamente na inclusão. Sob essa lógica, a escola, a família e o Estado devem trabalhar para que os direitos previstos nos dispositivos legais sejam garantidos a todos os estudantes. A EI deve ser um bem tangível, resultante de um processo de construção social e não de acordos tendenciosos fadados ao fracasso.

Nesse sentido, os professores assumem posição de destaque, haja vista que estão à frente das ações educativas, lidando diretamente com as subjetividades dos estudantes. Torna-se indispensável que esses professores tenham conhecimentos pontuais sobre a dimensão humana, numa abordagem multicultural alinhada a uma perspectiva inclusiva e democrática. A propósito,

> *Nas escolas de hoje, os professores devem estar preparados para ensinar uma população diversa de alunos. Naturalmente a diversidade é a natureza da espécie humana, e os alunos são e sempre foram diferentes entre si de várias formas (Banks et al. 2019, p. 197).*

O excerto supracitado permite conferirmos que as escolas devem dar suporte aos estudantes, acolhendo as diferenças. Os professores precisam ter consciência sobre suas ações pedagógicas para promoverem, de fato, uma Educação para todos. O contexto escolar deve considerar as diferentes potencialidades e as aprendizagens devem ser o foco central. Com efeito, o currículo deve contemplar um ensino consistente e amparado nos marcos legais que advogam em favor do conhecimento, considerando as singularidades.

Para construir uma prática culturalmente responsiva, adequada a processos inclusivos, os professores precisam ter um amplo conjunto de estratégias de ensino que lhes permita uma expertise para trabalhar com todos os estudantes com ou sem deficiência. Para Hugo Beyer (2006, p. 28):

> *A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência são especiais. Por isto, também é er-*

> *rado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.*

Com base nas prerrogativas apresentadas, percebemos a necessidade de investimentos na formação docente no contexto de trabalho, de maneira que os professores acolham-se uns aos outros, num processo colaborativo. Assim, compreendemos que modelos formativos pautados na colaboração são fundamentais para que o planejamento, o currículo, os métodos de aprendizagem e a avaliação estejam imbricados para um mesmo fim.

Nesse sentido, defendemos as narrativas, em especial, os casos de ensino, como caminho promissor para a formação docente, numa perspectiva inclusiva. Por meio dos casos de ensino, cremos na possibilidade de construção de um currículo que considere os processos formativos como caminho para as aprendizagens e o desenvolvimento profissional docente e, por consequência, garanta a autonomia e o protagonismo aos estudantes. Desse modo, professores e alunos podem ser refletidos como autores de suas próprias histórias.

No próximo tópico, procuramos demonstrar como os casos de ensino permitem acessar opiniões, pensamentos e crenças dos professores, entendendo-os como participantes ativos da própria formação (Mizukami, 2002).

Formação de professores e EI: em que colaboram os casos de ensino

A formação de professores é mencionada como aspecto preponderante da qualidade educativa nas pesquisas da área educacional. Considerando que as transformações desencadearam profundas desigualdades sociais, velocidade informacional, instabilidades mundiais, uso desenfreado de recursos e dispositivos tecnológicos é necessário um redimensionamento dos processos de aprendizagem que perpassa, inevitavelmente, pelos aspectos formativos e inclusivos. A ação docente exige uma análise crítica sobre a importância de uma formação que atenda às singularidades dos estudantes em seus diversos territórios escolares. Para tanto, se faz essencial [...] garantir a formação continuada do professor e buscar caminhos e trabalhar os problemas educacionais garantindo a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas (Mizukami, 2002, p.28).

A complexidade da ação docente na contemporaneidade está ligada à diversidade e à necessidade de um paradigma educacional inclusivo. En-

tendemos a imprescindibilidade de os professores terem uma base sólida de conhecimentos específicos – relacionados às áreas de atuação (como matemáticas, ciências, química, educação física, etc.); gerais – relacionados ao currículos, ao contexto, aos documentos oficiais, dentre outros aspectos e, ainda, precisam ter conhecimento pedagógico do conteúdo que seria uma espécie de intersecção entre os dois primeiros. Esse tipo de conhecimento caracteriza aquilo que é peculiar à docência. Em outras palavras, essa dimensão refere-se aos elementos cognitivos e/ou metacognitivos presentes na ação do professor e que o permite atingir o raciocínio pedagógico que lhe confere competência e eficácia no exercício de sua profissão. Por meio da base de conhecimentos, o professor pode dialogar, inovar e refletir sobre os temas ou problemas que lhes são impostos (Shulman, 2014; Shulman & Shulman, 2016).

Com efeito, a diversidade demanda a construção de uma cultura equitativa fundamental para que haja respeito aos diferentes ritmos e formas de aprender, independentemente da existência de diagnósticos clínicos, das diferenças culturais, das questões de etnia ou imigração, dentre outros aspectos que diferenciam as condições de existência humana. Para entender essa complexidade é preciso dialogar e refletir sobre a participação dos próprios estudantes e docentes nas aprendizagens. Quando nos referimos à EI, é importante destacar que toda criança é única e qualquer dificuldade nos processos de aprendizagem não deve representar empecilho para acesso ao currículo. Ademais, "É preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo têm conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade" (Silva, 2005, p.10). A ruptura dessa visão excludente inicia, a nosso ver, com uma prática dialógica e colaborativa para que todos compreendam que,

> *[...] Pode-se fazer muito pela igualdade de oportunidades educativas de alunos diversos entre si, simplesmente mudando a metodologia educativa, fazendo-a mais atrativa para todos e aliviando os currículos de elementos absurdos para qualquer tipo de aluno [...] (Sacristán, 2000, p.64).*

Todo estudante tem potencial e acreditar nessa capacidade é o ponto de partida para ações inclusivas no contexto escolar. Em igual proporção, as ações formativas colaborativas contribuem para a minimização de possíveis dificuldades da EI porque articulam projetos coletivos e promovem parcerias interessantes em benefício de todos os envolvidos no processo educativo.

A concepção de uma escola voltada para todos tem como premissa rom-

per barreiras existentes e propulsionar aprendizagens. A instituição escolar precisa reconhecer seus estudantes como cidadãos capazes de aprender. Além disso, a escola deve superar a carência que persiste e faz com que muitos a abandonem, pois não se sentem pertencentes (Arroyo, 2011).

Nesse contexto, o professor assume papel de relevância e pode atentar-se para o potencial de aprendizagem dos estudantes e, por meio de estratégias e adequações necessárias, promover a construção de conhecimentos.

Metodologia

Por meio de um levantamento de textos em plataformas digitais e uma revisão bibliográfica, de natureza exploratória e analítica, pudemos verificar o impacto dos casos de ensino em processos investigativos e formativos atrelados, especificamente à EI. No percurso metodológico utilizamos uma abordagem sistemática que compreendeu na seleção criteriosa das fontes de dados, busca de literatura relevante e análise dos estudos identificados. Como fonte de busca dos artigos recorremos às bases de dados on-line SciELO (Scientific Electronic Library Online) e Educ@, compreendendo o período de 2017 a 2022, a partir do descritor “casos de ensino”.

Como critérios de inclusão para seleção dos estudos utilizamos: artigos originais e de revisão disponíveis no idioma português que apresentassem foco nos casos de ensino, na perspectiva inclusiva. Artigos duplicados ou que não estavam diretamente relacionados à área educacional foram excluídos.

Numa triagem inicial, foram encontrados um total de 26 artigos, sendo 14 na SciELO e 12 na Educ@. Após essa primeira etapa e análise criteriosa dos resumos e palavras-chave selecionamos os textos da área educacional para leitura na íntegra. Após isso, percebemos a escassez de produções voltadas à EI. Restaram apenas dois trabalhos da amostra, sendo que um deles aborda uma suposta dificuldade de aprendizagem e não casos de crianças com deficiência, propriamente.

Logo, ficamos com uma quantidade muito restrita de artigos, o que corrobora os apontamentos dos autores do nosso referencial acerca da escassez de produções que tomem como foco a EI, a partir dos casos de ensino. A propósito, isso torna evidente a necessidade de estudos e políticas voltadas para as narrativas - casos de ensino - como ferramentas profícuas de formação docente, na perspectiva da EI.

Resultados e interpretações

Nessa seção, apresentamos alguns resultados e interpretações, a partir do levantamento realizado e também uma síntese descritiva de dois textos selecionados. O Quadro 1 sintetiza informações relevantes, incluindo: título, autores, periódicos e ano de publicação.

TÍTULO	AUTOR (ES)	REVISTA/ ANO
Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/formação	RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro; MIZUKAMI, Maria da Graça; ROCHA, Simone Albuquerque da DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati.	Revista de Educação Pública, 2017
O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores	ULIANA, Maria Rosa MÓL, Gerson de Souza.	Roteiro, 2021

Quadro 1- Caracterização dos artigos - Fonte: Elaborado pelas autoras.

No primeiro trabalho “O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores”, Uliana & Mól (2021) fazem uma breve retrospectiva acerca dos marcos da educação especial, com a abertura da educação básica a todos, a partir do final do século XX. As autoras deixam evidente a prerrogativa da inclusão na medida em que retomam aspectos presentes em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990 e Declaração de Salamanca de 1994, todos publicados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Tais documentos permitiram ampliar o atendimento dos estudantes nas escolas regulares, tanto no que tange à quantidade, quanto às especificidades, impedindo a recusa de matrículas por motivos

de crença, raça, gênero, classe social, talentos diferenciados etc.

A partir das contribuições das autoras, entendemos que, historicamente, a EI enfrentou muitas barreiras para se instaurar e, ainda hoje, requer olhar sensível para toda forma de diferença ou diversidade, muito embora o direito à Educação no sistema regular de ensino tenha sido pregressamente garantido pelos dispositivos legais. Segundo Uliana & Mól (2021) há dissonâncias em relação aos documentos oficiais e a realidade das escolas, demarcando necessidades formativas e ações políticas, de modo que a EI seja, de fato, concretizada.

Uliana & Mól (2021) destacam como objetivo em seu texto: analisar as contribuições dos casos de ensino na formação de professores de matemática, física e química, numa perspectiva inclusiva. Segundo as autoras, sua pesquisa decorreu de uma ação formativa da qual participaram 26 licenciandos de duas instituições de ensino de Rondônia. A partir das intervenções do trabalho, qualificado como pesquisa-ação, desenvolveu-se a tese de doutorado de Uliana, denominada "Formação de Professores de Matemática, Física e Química na perspectiva da inclusão de estudantes com deficiência visual: análise de uma intervenção realizada em Rondônia", no ano de 2015.

A pesquisa qualitativa se baseou em leitura, discussão, registro escrito, socialização e elaboração de roteiro de perguntas sobre os episódios a partir da metodologia de análise de conteúdo, proposta por Bardin (apud Uliana & Mól, 2021). Foram organizadas três etapas: diagnóstico, intervenção e avaliação. A fase inicial visou mapear a concepção dos licenciandos acerca da educação inclusiva no geral e, em específico, em relação à inclusão de deficientes visuais. Foram aplicados questionários. A segunda etapa consistiu na implementação de um curso de 40 horas para os licenciandos, com vistas ao atendimento de demandas inclusivas. Nessa fase, foram estudados seis casos de ensino, sendo que um deles foi tomado como foco. Na última etapa, voltada à avaliação, recorreu-se a um novo questionário para que fossem analisadas as possíveis mudanças na concepção dos participantes e o desenvolvimento de novos saberes docentes.

Ficou evidente que um paradigma inclusivo precisa contemplar a diversidade, garantir o ensino, o que requer adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, responsiva, integradora, contraposta a uma visão mais tradicional. Os casos de ensino se revelaram uma potente estratégia na aprendizagem e desenvolvimento profissional docente por possibilitarem abordar o tema inclusão, aproximando a formação das vivências práticas.

A metodologia pautada em casos não pretende resolver toda a complexidade do fazer docente, mas apresenta versatilidade, possibilita reflexões aprofundadas, relações mais estreitas entre a teoria e a prática, um caminho exitoso a ser trilhado. Os autores argumentam que a aproximação dos futuros professores com as salas trazem contribuições significativas para a formação e o desenvolvimento profissional.

No segundo trabalho, "Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação", Rodrigues ***et al***[113] abordam o caso de ensino "Minha história verdadeira" com o objetivo de potencializar reflexões e ações sobre a prática docente de professores alfabetizadores. Trata-se de uma narrativa pautada na experiência de fracasso escolar vivido por uma aluna do sexto ano do ensino fundamental, numa escola pública de Rondonópolis, Mato Grosso que evidencia uma triste realidade vivida nas escolas brasileiras: alunos que passam anos escolares sem conseguir fazer uso das habilidades de leitura e escrita.

O caso da menina D passou a ser o foco da pesquisa e o estudo longitudinal considerou sua trajetória, do primeiro até o sexto ano do ensino fundamental. Foram utilizados procedimentos como: entrevistas e relatórios avaliativos, com o propósito de analisar os caminhos de insucesso da menina e, a partir deles, planejar ações. O processo durou oito meses e visou transformar o cenário numa experiência bem sucedida de aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, a pesquisadora se apropriou da narrativa da menina, elaborando um caso de ensino que gerou reflexões significativas.

Logo, o caso da menina D permitiu que as professoras alfabetizadoras refletissem sobre a situação didática de análise da língua escrita, a partir da base de conhecimentos de Shulman: conteúdo específico, pedagógico geral e pedagógico do conteúdo. As autoras comentam que, com isso, surgiram duas pesquisas importantes: uma envolvendo o caso e a intervenção com a adolescente em situação de insucesso após anos de escolarização e outra sobre o contexto de formação de professores alfabetizadores desenvolvida em ambiente virtual. Essas iniciativas partiram das indagações: É possível que a narrativa de uma adolescente sobre seu fracasso possa desencadear processos de reflexão nas pessoas que discutem e se envolvem com a Educação? Como os professores apresentam o conhecimento pedagógico geral, conhecimento pedagógico do conteú-

113 RODRIGUES, A. M. R. et al. Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 13-30, abr. 2017.

do e o conhecimento de conteúdo específico a partir das reflexões com o caso de ensino?

A experiência manifesta a sensibilização causada pela história da menina e analisa como os fatos acionam a base de conhecimentos das professoras, incluindo os específicos, referentes ao processo de alfabetização e letramento. Trechos das narrativas das professoras confirmam a profundidade das reflexões por meio de questionamentos sobre as ações pedagógicas desenvolvidas, sobre a própria formação e sobre as políticas públicas. Foi possível reconhecer a importância de se pensar sobre a alfabetização não como um processo de mera decodificação ou junção de letras e sílabas, mas necessariamente como um aprendizado significativo com textos que circulam no universo dos estudantes ee que os inclua no mundo letrado. Antes, as percepções dos docentes se limitavam à observação e vivências na sala de aula. Foi constatada a necessidade de formação e compreensão acerca das dimensões da vida dos alunos e seu impacto nos processos educativos.

As autoras revelam que a disposição e a abertura da professora de língua portuguesa foram essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. Seus saberes de alfabetizadora e seu percurso profissional nos anos iniciais contribuíram sobremaneira para um olhar sensível que atravessou a pesquisa. Assim, as professoras participantes puderam perceber que é preciso rever as práticas e alfabetizar letrando, pois se por um lado, os estudantes devem aprender aspectos técnicos da linguagem escrita, por outro, precisam ser inseridos nas práticas letradas por meio da leitura e produção de diferentes textos orais e escritos que lhes façam sentido. Por conseguinte, a formação numa perspectiva colaborativa, tomando por base os casos de ensino, revelou-se demasiado promissora.

Considerações

O estudo permitiu compreender que a EI é um processo ainda em construção e que depende de múltiplos aspectos passando pelas políticas educacionais e, com ênfase, na formação e atuação docente. Compreendemos que numa perspectiva inclusiva, o professor deve compreender que os estudantes precisam ser protagonistas, a despeito de possíveis ou supostas deficiências. Devem assumir suas próprias aprendizagens.

Nesse contexto, os casos de ensino podem ser primordiais para que o professor se perceba como agente transformador e mediador, que acolha os diferentes estudantes e crie estratégias das mais diversas para contemplar toda essa diversidade.

É importante, também, que os espaços escolares promovam encontros formativos, nos quais as indagações e dúvidas inerentes à EI sejam permeadas por uma escuta responsiva. A escola tem que buscar parcerias para dialogar sobre o tema, haja vista a urgência de conferir o direito firmado nos textos legais aos estudantes, relegando toda forma de discriminação ou preconceito que possa se fazer presente nos espaços educativos.

Os casos de ensino despontam como ferramentas formativas promotoras de aprendizagens e desenvolvimento profissional docente, considerando a perspectiva da EI. A propósito, os casos pensados em momentos de partilha entre os professores tendem a colaborar para uma prática pautada na tolerância para formar e informar a todos, indistintamente, garantindo as aprendizagens. A escassez de trabalhos encontrados no nosso levantamento leva a perceber a urgência de novas produções.

Os casos de ensino possibilitam diálogos epistemológicos sobre a temática da EI, a partir de princípios mais democráticos, firmados na colaboração. Em síntese, destacamos a relevância de estudos que contemplem narrativas configuradas como casos de ensino para que haja uma compreensão mais equitativa que tenha como propósito o rompimento de barreiras no contexto escolar e a busca pela qualidade educativa, numa perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Miguel González Arroyo: Educador em diálogo com o nosso tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BANKS, James. et al. Ensinando Aprendizes. In: DARLING-HAMMOND L. & BRANSFORD, J. Preparando os professores para um mundo em transformação: o que devem aprender e estar aptos a fazer. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2019. 508 p. Tradução: Cristina Fumagali Mantovani. Revisão técnica: Luciana Velhinho Corso.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 setembro 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 99.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. Cadernos de Pesquisa São Paulo, v.51, e07468, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147468. Acesso: 19 set. 2023.

RODRIGUES, A. M. R. et al. Caso de Ensino na formação de professores: quando a narrativa de uma adolescente provoca a reflexão/ formação. R. Educ. Públ., Cuiabá, v. 26, n. 61, p. 13-30, abr. 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SCHERER, R. Modos de constituição da docência brasileira: tradicionalismo, competência técnica e boas práticas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 274-293, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146535>. Acesso em: 15 set. 2023.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014. DOI: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 19 set. 2023.

SHULMAN, Lee. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. Cadernos Cenpec. São Paulo v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/353/0>. Acesso em: 20 set. 2023.

ULIANA, M. R.; MÓL, G. de S. O uso de caso de ensino sobre estudante com deficiência na formação inicial de professores. Roteiro, Joaçaba, v. 46, e27184, jan. 2021.

NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM TEA E AUXÍLIO PARA PROFESSORES E FAMILIARES

Bianca Aparecida S.Bezerra Lopes, Gabriela Yu Lim Kim, Luiza Graf Sanches
(Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Prof. Dr. Ronê Paiano (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: Este artigo aborda as necessidades de aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação e interação social. Essa pesquisa tem como objetivo conhecer as características das crianças com TEA e oferecer subsídios para professores e familiares lidarem com essas pessoas. Como resultado, encontramos oito associações que trabalham com o âmbito do autismo (AMA, ABRACI, AUMA, ABRAAC, ASPAS, APATI, GAIA, ASSOCIAÇÃO ALMA AUTISTA. Dentre uma gama de possibilidades, foram selecionadas sete plataformas, quatro materiais\métodos que oferecem subsídios nas áreas de comunicação, comportamento, socioemocional e aprendizado, além de estratégias práticas para o cotidiano escolar, tanto para o aluno com TEA que está aprendendo quanto para o professor que ensina. Como principais características as pessoas com TEA apresentam desafios na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos e restritos, além de inflexibilidade na mudança de rotinas, dentre outras, podendo apresentar dificuldades no aprendizado. A partir desses resultados podemos concluir que é necessário que educadores e familiares conheçam as características e necessidades das crianças com TEA assim como algumas instituições de apoio para que possam oferecer orientações adequadas, para alcançar o desenvolvimento e a aprendizagem deste público, especialmente na perspectiva da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: autismo, recursos, crianças

Introdução

A inclusão é uma realidade nas escolas brasileiras e estudantes com as mais diversas características estudam em uma mesma sala de aula. Dentre esses, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentaram significativamente nos últimos anos, como aponta matéria que analisou o censo de 2023. Em específico percebe-se um aumento do número de pessoas com TEA na escola “para se ter uma ideia, em apenas um ano, os dados do Censo Escolar de 2023, o número de matrículas de pessoas TEA passou de 429 mil, em 2022, para 636 mil, em 2023 no país —um aumento de 48% (Carvalho, 2024).

Um fator significante para o número de crescimento de casos, de acordo com a Tatiana Martins, professora de Psicologia da UFPA, é a maior acessibilidade dos diagnósticos para a população e a conscientização dos profissionais da área da educação e da saúde. Na reportagem consta que ainda há um despreparo dos profissionais e a falta de políticas públicas para o diagnóstico correto, o que é um fator importante para a identificação e o tratamento precoce, o que afeta diretamente no prognóstico e desenvolvimento do sujeito. (Carvalho, 2024).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5-TR, o TEA é um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento que se manifestam cedo e, em alguns casos, antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. (APA, 2023).

O TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. (APA, 2023)

Para esta mesma Associação, o TEA “somente é diagnosticado quando os déficits ocorrem de forma persistente na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para in-

teração social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do TEA requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2023).

A partir destas reflexões surgiram os seguintes questionamentos: quais as características destas pessoas? Será que os professores conhecem como lidar com este público? Onde professores e familiares podem encontrar informações confiáveis para subsidiar no dia a dia com este público? Que atividades e materiais podem colaborar no desenvolvimento das crianças com TEA?

Pesquisa realizada por Camargo e colaboradores (2020) que buscou entender os desafios do processo de escolarização de crianças com TEA encontrou a necessidade de fornecer atividades de formação continuada aos professores, e que estas sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, trazendo de fato, aquilo que o professor precisa, como os aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para dessa forma, possam criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo.

As questões mais importantes a serem respondidas atualmente, em relação à inclusão escolar de crianças com deficiências, referem-se não somente ao direito dessas crianças frequentarem a escola comum, mas a como educadores podem fornecer uma educação adequada que atenda as necessidades educativas especiais garantindo, assim, progresso e permanência das crianças na escola (Matos; Mendes, 2015).

Objetivo Geral

+ Apresentar possibilidades de suporte a professores de crianças com TEA

+ Objetivos Específicos

+ Conhecer as características das crianças com TEA;

+ Pesquisar instituições que trabalham com autismo e fazer um levantamento do suporte que oferecem para professores e famílias;

+ Selecionar materiais, plataformas, estratégias e adaptações para o ensino de crianças com TEA.

Revisão de literatura

De acordo com Aporta e Lacerda (2018), algumas causas e fatores que aumentam o risco de autismo estão: questões genéticas; fatores externos; o uso de determinados medicamentos; nascer prematuro; exposição ambiental; infecções durante a gestação; estresse durante a gestação etc. O transtorno apresenta sintomas diferentes em cada faixa etária e alguns dos seus sinais são: dificuldade de sociabilidade; falta de interesse em atividades sociais; dificuldade para iniciar e manter uma conversa; seletividade alimentar; interesse e conhecimento extremo sobre um determinado assunto; dificuldade em ambientes barulhentos; movimentos repetitivos; não gostar de determinadas texturas e toques físicos; dificuldade em lidar com mudanças na rotina.

O diagnóstico e o tratamento envolve uma equipe multidisciplinar, ou seja, profissionais como psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, odontólogos e até fisioterapeutas, e em alguns casos psicofarmacoterapeutas. Lembrando que quanto mais rápido se inicia o processo interventivo a probabilidade de amenizar os sintomas e ajudar no desenvolvimento do sujeito aumentam.

O diagnóstico do TEA pode mudar conforme o crescimento da criança, já que os sintomas podem ser mascarados por estratégias de compensação. No DSM-5-TR, são usados detalhes específicos para personalizar o diagnóstico, como: com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental, bem como especificadores que descrevem os sintomas das pessoas com TEA. O termo “espectro” é usado porque os sinais do autismo variam muito de pessoa para pessoa, incluindo condições antes chamadas de autismo infantil, autismo de Kanner, transtorno de Asperger e outras.

No DSM–5-TR (APA, 2023) as pessoas com TEA são alocadas em categorias denominadas níveis de suporte (1,2,3) ou níveis de gravidade (exigindo apoio muito substancial, apoio substancial ou apoio), com a intuição de deixar claro que há possibilidade de evolução.

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro autista

Nível de gravidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 "Exigindo apoio substancial"	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 "Exigindo apoio"	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Tabela 1- Níveis de gravidade para TEA Quadro 1 Retirado do DSM-5-TR (APA, 2023)

Segundo o DSM-5-TR, existem cinco critérios diagnósticos (A,B,C,D,E) para o TEA que iremos resumir a seguir.

No Critério A o manual menciona os déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos manifestado por todos os itens abaixo:

1. Déficits na reciprocidade sócio emocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares. (APA, 2023)

No Critério B menciona padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades manifestados em ao menos dois dos itens abaixo:

1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos (p. ex., estereotipias motoras simples, alinhar brinquedos ou girar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal (p. ex., sofrimento extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente).

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco (p. ex., forte apego a ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverativos).

4. Hiper ou hipo reatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente (p. ex., indiferença aparente a dor/temperatura, reação contrária a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento). (APA, 2023)

Já o Critério C menciona que os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). O Critério D estabelece que os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. E no Critério E Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. (APA, 2023)

Método

Esta pesquisa se caracteriza como bibliográfica (Gil, 2022) e buscou dados em livros e sites além de materiais publicados na internet ou em associações ligadas ao autismo.

Resultados

A fim de auxiliar professores e familiares que lidam com pessoas com TEA, foram pesquisadas dicas e suportes que buscam contribuir para o

desenvolvimento e aprendizagem, além de instituições, plataformas e estratégias.

Instituições:

1. AMA – Associação de Amigos do Autista, a primeira associação de autismo no país. O objetivo dessa instituição é proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferece à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. Têm o intuito de promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado. Além de atendimentos especializados gratuitos (graças a dois importantes convênios com as Secretarias de Estado de Educação e da Saúde,) com mais de 230 profissionais em diversas áreas, conta com cursos onlines, palestras gratuitas e livros para promover o discernimento e formação continuada para profissionais. Nesse espaço, os atendimentos a essas crianças contam com fisioterapeutas, psicólogas, realização de jogos, exploração de diferentes texturas, atividades manuais, educação física, aulas de tecnologia, aulas de música, espaço para brincar, métodos de associação (https://www.ama.org.br/site/)

2. ABRACI- Associação Brasileira de Autismo, Comportamento e intervenção- Oferece atendimentos semanais para crianças, realizados por psicólogos voluntários que utilizam a abordagem terapêutica ABA (Análise do Comportamento Aplicada). O foco é no desenvolvimento de áreas-chave, como linguagem, habilidades sociais, autonomia pessoal e comportamentos adaptativos. Além disso, as crianças realizam atividades complementares com psicopedagogos e seguem um currículo diário baseado em quatro pilares: científico, psicomotricidade, lúdico e movimento.

A proposta também inclui atividades lúdicas, jogos que estimulam a curiosidade e o desenvolvimento sensorial das crianças autistas, além de oficinas pedagógicas com a participação de acadêmicos da Associação. As atividades pedagógicas abordam temas como cores, o corpo humano, estímulos sensoriais, figuras geométricas, letras e números, higiene, meio ambiente e cidadania. Além disso, as crianças têm acesso a sessões de musicoterapia, que utilizam a música como ferramenta pedagógica para promover a socialização e o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo, e fisioterapia, que ajuda a melhorar as habilidades motoras, já que crianças com autismo muitas vezes apresentam alterações no desenvolvimento motor. (https://abracidf.com/)

3. AUMA- Associação dos Amigos da Criança Autista. O programa da AUMA inclui: Educação Especializada para pessoas autistas por meio do CEAACA – Centro Educacional da Associação dos Amigos da Criança Autista Nathália Boralli, atendimento de orientação, encaminhamento e treinamento de familiares, capacitação e orientação de profissionais interessados e estudantes, esclarecimento à comunidade em geral por meio da divulgação do tema autismo em jornais, revistas, televisão e rádio, consultoria às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais na capacitação de profissionais das redes pública e privada para a inclusão de pessoas autistas em ensino regular, como também das APAES e de outras entidades congêneres. (https://auma.org.br/)

4. ABRAAC- Assosiação Brasileira Autismo Conexão. Possuem aulas de teatro musicais, maternagem (espaço terapêutico de muita escuta, compreensão, direcionamento e acolhimento para familiares de autistas), terapias (psicologia e psicopedagogia, aulas de xadrez, e ateliê para a realização do projeto: Ateliê Autismo Conexão: Costurando o Futuro, autistas e seus responsáveis recebem formação e capacitação para o empreendedorismo e geração de renda a partir da criação. (https://www.abraac.org/)

5. ASPAS- Associação Pró-autistas. Nessa instituição é oferecido: ACOLHIMENTO (Conversa e tira-dúvidas sobre autismo e seus desafios em casa e na sociedade); BRINQUEDOTECA (Parceria com o curso de psicologia do UNIPTAN); ARTE (Encontros artísticos toda sexta-feira para produção de diversas técnicas); DESCONTOS (Associados têm desconto em várias lojas e profissionais parceiros da ASPAS); JURÍDICO (Consultoria jurídica para aquisição de direitos); GRUPOS (Grupo de jovens com mediação profissional); Grupo de adultos autistas (Grupo geral de WhatsApp. (https://associacaoproautistas.com.br/)

6. APATI - Associação dos Pais de Filhos com Autismo e Transtorno Infantil. A instituição realiza atividades educacionais focadas no desenvolvimento de crianças atípicas, com o envolvimento de professores, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, médicos e psicólogos. Além disso, oferece consultas

médicas em diversas áreas da saúde, como cardiologia, ginecologia e clínica geral, muitas vezes gratuitas para os associados e seus familiares, por meio de doações de consultas e parcerias com profissionais e clínicas. Também mantém convênios com entidades privadas para descontos em atendimentos especializados. No lazer, promovem passeios, acesso a clubes e parques com descontos, e celebrações em datas comemorativas, valorizando a inclusão das crianças e suas famílias. (https://www.apati.com.br/)

7. GAIA - Grupo de Apoio ao Indivíduo com Autismo. A instituição oferece uma variedade de serviços especializados para crianças, incluindo avaliação terapêutica; Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE); centro de avaliação diagnóstica e terapêutica; centro de estudos do desenvolvimento humano; ciclo de palestras e cursos; consultoria escolar; núcleo de habilitação, reabilitação e qualidade de vida, que visa desenvolver a autonomia das crianças em áreas como autocuidado, socialização, trabalho, lazer e mobilidade, com uma equipe multidisciplinar; núcleo interdisciplinar de atendimento clínico e pedagógico, que promove o desenvolvimento de habilidades mentais e sociais necessárias para a aprendizagem acadêmica e convivência escolar, além de orientar professores e famílias; e o Projeto Germina, em parceria com a Fundação Itaú, que busca ampliar as condições de aprendizagem acadêmica de crianças diagnosticadas com TEA, focando em uma pedagogia centrada na criança.(https://gaiasjc.org.br/)

8. ALMA AUTISTA – Associação Alma Autista. Possui recursos como: mesa positivo (auxilia na alfabetização, incluindo um estudo de qualidade, facilita o processo de alfabetização, tem jogos interativos, seu objetivo é colaborar no letramento e alfabetização, possuem uma tecnologia diferenciada pois unem hardware, software e material concreto, as mesas promovem o trabalho colaborativo e habilitada para inclusão.) e Terapia Ocupacional (visa promover maior independência do atendido (alimentação, higiene e outras habilidades relacionadas à escola) tendo o brincar como principal recurso, e, através dessa, introduz recursos sensoriais para reduzir ou ampliar o estímulo do mesmo. (https://www.almaautista.org.br/)

Plataformas

Para facilitar a comunicação e a organização da rotina de pessoas com TEA, foram selecionados alguns aplicativos que auxiliam a construir um dia a dia mais prático.

PLATAFORMAS--APPS	FUNÇÃO
LIVOX	Recebe estímulos para desenvolver a comunicação e o aprendizado utilizando um banco com +de 20 mil imagens além de áudio e vídeo
FALANDO FOTOS	Toca na imagem relativa a situação e reproduz a fala
MATRAQUINHA	Transmite por voz os desejos e sentimentos quando clica nas imagens
PICTOTEA	Pictogramas digitais para a comunicação)
	Auxiliar na organização de atividades da vida diária através do apoio audiovisual dos desenhos roteirizados do site Autismo Projeto Integrar sobre comportamento, higiene e uso do banheiro. O aplicativo permite também o cadastro do mural “Meus Compromissos” com até 18 atividades representadas em desenhos roteirizados que indicam o passo a passo de como será a rotina da pessoa com TEA, exibindo uma agenda com as atividades do dia.
TEAKIDS	Auxiliar crianças autistas no processo de alfabetização, através de atividades que se fundamentam nas recomendações do projeto GAIA e no uso de pistas visuais baseadas no método TEACCH, enfatizando a independência da criança para realização das atividades.
JADE AUTISM	Ajudar no desenvolvimento de crianças com autismo. Utilizando jogos educativos e interativos, o aplicativo visa aprimorar habilidades cognitivas, sociais e de comunicação.
MINHA ROTINA ESPECIAL	A ferramenta permite criar um planejamento detalhado e um passo a passo de toda e qualquer tarefa do dia. Deixam a rotina mais clara e personalizada.

Tabela- Aplicativos para o TEA Fonte: elaborado pelo autor

Materiais e métodos

Com o objetivo de desenvolver a comunicação, a área socioemocional e comportamental, a alfabetização e aprendizado, apresenta-se abaixo alguns métodos e materiais eficientes para crianças autistas.

Prancha de comunicação- Facilitam a interação de pessoas não verbais. As pranchas de comunicação são materiais impressos ou digitais que combinam ilustrações com símbolos e palavras escritas. Essas imagens podem representar objetos, cores, números, indicar letras do alfabeto, expressões e ações.

Alfabetização pelo Método das Boquinhas ou Fônico- Os autistas têm dificuldades em fazer associações, em teoria da mente e na aprendizagem implícita. Mas quando se usa Boquinhas, o aprendizado é concreto e ao trabalhar a visão, mostrando o movimento da boca, o autista se interessa, pois a aprendizagem é mais explícita.

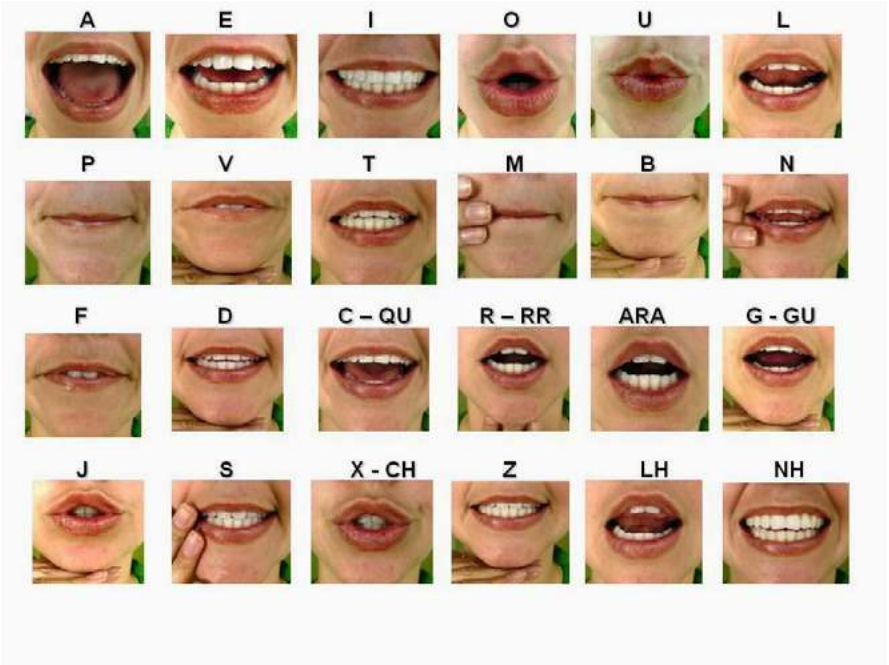


Figura 1- Método das boquinhas - fonte: MÉTODO DAS BOQUINHAS. Cursos. Disponível em: https://cursos.metododasboquinhas.com.br/m/courses. Acesso em: 20 set. 2024.

+ O método fônico enfatiza a associação entre sons e letras, o que pode ser benéfico para estudantes autistas que têm habilidades auditivas e visuais excepcionais. Ensinar as crianças a decodificar palavras com base em sons individuais pode ser uma estratégia eficaz. A criança com autismo costuma ter uma interpretação bastante literal do que é dito, por isso o método fônico é o mais indicado para a alfabetização

+ TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação)- O modelo, baseado na psicolinguística e na psicologia comportamental, ajuda pessoas com TEA a desenvolverem independência e autonomia, melhorando habilidades sociais e de comunicação, além de reduzir comportamentos desafiadores. Focado na organização e previsibilidade, utiliza ambientes estruturados para facilitar a compreensão do mundo ao redor. Suportes visuais como objetos, ícones e fotos são usados para melhorar a comunicação, e agendas de imagens auxiliam na rotina e execução de tarefas, promovendo maior autonomia.

+ ABA (Análise do Comportamento Aplicada)- Terapia que auxilia a criança atípica, principalmente os autistas, a realizar comportamentos importantes para a vida social dela. Foca em promover o ensino de novas habilidades e ajudar a lidar com comportamentos desafiadores. Uma das estratégias comuns durante as sessões da terapia ABA, é o uso de dicas físicas, verbais e visuais para ajudar a criança nos aprendizados de diferentes tarefas. É feita uma análise dos comportamentos do indivíduo para entender como e porque os comportamentos ocorrem; Quais as influências ambientais a eles relacionadas; Assim, é possível traçar estratégias que permitam ensinar novas habilidades para este indivíduo.

Estratégias

Os alunos com TEA necessitam de adaptações específicas em sua inclusão escolar, devido às suas necessidades acadêmicas. A Cartilha da Inclusão Escolar, elaborada Arruda e Almeida (2014) enfatiza que a boa comunicação com os pais é crucial e pode ser facilitada por meio de reuniões regulares que abordem objetivos educacionais e comportamentais. Além disso, o uso de uma agenda pode ajudar na troca de informações sobre a rotina da criança, tanto em casa quanto na escola, tornando o processo de inclusão mais eficaz.

Diante dos desafios enfrentados pela criança autista na sala de aula regular, selecionamos algumas estratégias práticas tanto para para facilitar o aprendizado do aluno com TEA quanto para auxiliar o professor que ensina esse aluno. (Estratégias baseadas no curso: Educação inclusiva. No site Escola virtual da Fundação Bradesco)

+ Mantenha o contato visual e dê tempo a assimilação. Quando falar com uma pessoa com TEA, posicione-se à frente dela e

na mesma altura. Chame-a pelo nome. Observe se ela está realmente atenta ao que você está dizendo, atraindo sua atenção. Dê tempo para a criança assimilar o que está sendo dito ou perguntado, não apresse para responder ou agir.

+ Use formas alternativas de comunicação. Usar recursos visuais como apoio a comunicação é um ótimo caminho. Ainda mais quando o estudante com TEA não articula palavras ou frases. (não verbal). Procure comunicar-se com ele, principalmente, por meio de imagens com figuras, fotos e desenhos. Dessa forma, ele indicará se compreendeu o que está sendo falado, se está precisando de algo ou como está se sentindo.

+ Entenda os sentimentos. É comum que os estudantes com TEA tenham dificuldade em expressar seus sentimentos. Para auxiliá-los nessa ação, use cartões de emoções. Trabalhar com a identificação dos sentimentos é algo importante para todas as crianças e vai ser um ótimo apoio para aquela com TEA, deixando-a mais integrada ao grupo, já que possuem dificuldades de demonstrar e entender sentimentos.

+ Para comunicar-se eficazmente com alunos com TEA, é fundamental dar instruções curtas e diretas, evitando figuras de linguagem que possam causar confusão, já que essas pessoas tendem a interpretar informações de forma literal. O uso de exemplos e apoio visual, como imagens e materiais concretos (tampinhas, legos, letras e números móveis), é essencial para facilitar a compreensão e o aprendizado, considerando que alunos com TEA têm dificuldades com conceitos abstratos.

O uso de materiais didáticos manipuláveis (MDM) pode contribuir para o trabalho com alunos autistas, pois pode aguçar sua curiosidade, favorecer a comunicação de ideias, a interação com o professor e colegas de classe, entre outros (Silva; Santos, 2018). De acordo com Silva (2012, p.16.), os MDM cooperativos são vistos como alternativa para o desenvolvimento social, afetivo e da aprendizagem da criança autista.

+ Passe poucas informações ou instruções por vez. Quando precisar transmitir mais de uma instrução, dê uma por vez. Faça uma pausa entre elas para que o estudante possa processar a primeira informação. O uso constante das mesmas palavras-chave também facilita a compreensão

+ Faça perguntas específicas e fechadas. Quando indagar sobre algo, seja específico e não utilize perguntas abertas. EX:

Trocar a pergunta: “Como foi seu dia?” para “Me fala uma coisa que você gostou de fazer hoje?”

+ Use histórias sociais. Histórias sociais são descrições curtas que ajudam crianças com TEA a entender situações sociais, mostrando como se comportar e o que esperar. Elas aumentam a previsibilidade e reduzem crises em ambientes novos, promovendo a aquisição de habilidades e o manejo de comportamentos desafiadores. Adaptáveis às necessidades individuais, essas histórias oferecem informações de forma clara e literal, facilitando o entendimento de situações desconhecidas ou confusas.



Fonte Silva, Arantes, Elias (2020)



Fonte Silva, Arantes, Elias (2020)

Além das estratégias citadas anteriormente, presentes no curso Educação inclusiva, no site Escola virtual da Fundação Bradesco, há outras que também são importantes de serem aplicadas nas salas de aulas, como:

+ Utilize múltipla escolha. Essa é uma excelente forma de fazer com que o aluno com TEA reconheça a resposta correta, fa-

cilitando o caminho de seu processamento de raciocínio que por vezes se perde em função de suas dificuldades, natas, sensoriais e de planejamento. E sua dificuldade em interpretação de texto.

+ Ao ensinar matérias como Matemática, Português, Ciências, Geografia, História e Inglês, é importante utilizar o contexto da vida diária do aluno com TEA para tornar mais significativo o aprendizado. Por exemplo, ao falar sobre mapas, pode-se discutir o trajeto da casa à escola; em Matemática, pode-se trabalhar adição e subtração com conceitos monetários; em Inglês, abordar personagens de desenhos que ele gosta; em Ciências, discutir alimentos e animais familiares; e em redação, incentivá-lo a recontar atividades do dia anterior.

+ Não recue por um problema de comportamento de seu aluno com autismo. O comportamento na maioria das vezes sinaliza comunicação, algo está acontecendo e você deve olhar isso com a devida atenção.

+ Nem sempre comportamentos estereotipados (repetitivos sem função adequada ao momento) são um problema. Às vezes são comportamentos auto regulatórios, para estabilizar as demandas sensoriais. Tenha paciência para ajudá-lo a encontrar uma outra forma de se regular. O aluno não deve se expor. Importante traçar estratégias, solicite a orientação da família nesses casos.

+ Manter a concentração em atividades pedagógicas é desafiador para alunos com TEA, que gastam muita energia para controlar estímulos sensoriais. Para ajudar na concentração e interação, é importante oferecer períodos de descanso de cinco a dez minutos após as atividades. Esses descansos podem incluir atividades que o aluno goste, pausas ou breves saídas da sala para “ouvir o silêncio.” Consultar a família pode ser útil nesse processo.

+ Antes do início do ano letivo, o professor deve definir os objetivos educacionais a serem alcançados, o tempo e suporte necessários, além de estabelecer critérios objetivos de avaliação

+ Alunos com TEA, devem ter acesso e uso de materiais e móveis adaptados, visando à organização sensório-motora e adequação postural do aluno (além de estimular funções neuropsicológicas)

+ Utilizar recursos que facilitam a previsibilidade da rotina para o aluno, usando agendas ilustradas, calendários e sequência das atividades, indicando o que vai acontecer e em quais momentos.

+ Proporcionar à comunidade escolar atividades de conscientização sobre o Autismo como aulas, debates e vídeos, etc.

+ Alunos com TEA aprendem melhor em um ambiente estruturado e organizado, portanto ter objetivos claros de ensino é fundamental.

+ O Professor deve motivar e envolver o aluno e sua família nas decisões sobre sua educação e autonomia, estabelecendo as competências e habilidades a serem adquiridas

Considerações finais

Este trabalho buscou conhecer as principais características das pessoas com TEA que são: desafios na comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos (por exemplo, balançar as mãos, balançar cabeça- estereotipia), rigidez cognitiva, adesão inflexível a mudanças de rotinas, dificuldades para estabelecer uma conversa com colegas da mesma idade e para respeitar o assunto e a troca de turno da fala, insistência nas mesmas coisas por exemplo, querer ficar muito tempo envolvido na mesma tarefa; uso de objetos repetitivamente; alinhar brinquedos ou girar objetos e hiperfocos no geral.

A partir daí foram pesquisadas instituições que possam servir de suporte seja pra professores seja para familiares das pessoas com TEA. Foram selecionadas oito, (AMA, ABRACI, AUMA, ABRAAC, ASPAS, APATI, GAIA, ASSOCIAÇÃO ALMA AUTISTA), sendo a principal delas a ABRACI, pois oferece suporte multidisciplinar.

Foi feita uma busca de materiais de suporte e plataformas, e dentre uma gama de possibilidades, foram selecionadas sete plataformas e quatro materiais\métodos que ofertam subsídios nas seguintes áreas: comunicação, comportamento, socioemocional e aprendizado. Além de estratégias práticas para o cotidiano escolar, tanto para o aluno TEA que está aprendendo quanto para o professor que ensina.

Com este trabalho buscou-se apresentar possibilidades de suporte a professores de crianças com TEA. Novas pesquisas tornam-se necessárias para avaliar a efetividade do uso dos recursos disponibilizados pelas as-

sociações, assim como a viabilidade do uso dos recursos para as pessoas com TEA que, por ser um espectro, oferecem grandes desafios para as intervenções de sucesso.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR. Porto Alegre: Artmed, 2023.

APORTA, A. P.; LACERDA, C. B. F. de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. Revista Brasileira De Educação Especial, v. 24, n.1, p.45–58, 2018.

AUTISMO PROJETO INTEGRAR. Atitudes favoráveis à inclusão escolar para pais e educadores. Disponível em: https://autismoprojetointegrar.com.br/atitudes-favoraveis-a-inclusao-escolar-para-pais-e-educadores/. Acesso em: 20 set. 2024.

CAMARGO, S. P. H., SILVA, G. L. D., CRESPO, R. O., OLIVEIRA, C. R. D., & MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. Educação Em Revista, v. 36, 2020. e214220. https://doi.org/10.1590/0102-4698214220

CARVALHO, R. Número de alunos com autismo matriculados nas escolas do Brasil cresceu 48%. Caderno Viva Bem, 2024. Disponível em https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2024/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-matriculados-nas-escolas-do-brasil-cresceu-48.htm?cmpid=copiaecola

MATOS, S N; MENDES, E G. Demandas dos professores e inclusão escolar. Revista Brasileira Educação Especial., Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

ARRUDA, M.A & ALMEIDA, M. Comunidade Aprender Criança. Cartilha da Inclusão Escolar: inclusão baseada em evidências científicas. (Ed. Instituto Glia, 2014). Disponivel em https://www.andislexia.org.br/cartilha.pdf

GENIAL CARE. Método TEACCH para o desenvolvimento da criança com autismo. Disponível em: https://genialcare.com.br/blog/metodo-teacch-para-o-desenvolvimento-da-crianca-com-autismo/. Acesso em: 20 set. 2024.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. Barueri, SP, Atlas, 2022.

GUIMARÃES, V. Autismo: características. Disponível em: https://metododasboquinhas.com.br/wp-content/uploads/2021/03/GUIMARAES.-Viviani-AUTISMO-CARACTERISTICAS-x-BOQUINHAS.pdf. Acesso em: 20 set. 2024.

PROATITUDE. Método fônico: funciona para alfabetizar criança autista? Disponível em: https://www.proatitude.com/l/metodo-fonico-funciona-para-alfabetizar-crianca-autista/. Acesso em: 20 set. 2024.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Judcely Nytyeska De Macedo Oliveira et al.. Materiais manipuláveis e ima-

gens: possibilidades para o ensino de matemática com autistas. Anais V CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: . Acesso em: 30/05/2023 23:07

Silva, M. C. da ., Arantes, A., & Elias, N. C.. (2020). Uso de histórias sociais em sala de aula para crianças com autismo . Psicologia Em Estudo, 25, e43094. https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.43094

SINDSEGRS. 6 dicas para ensinar crianças com autismo a ler. Disponível em: https://www.sindsegrs.com.br/2021/11/10/6-dicas-para-ensinar-criancas-com-autismo-a-ler/. Acesso em: 20 set. 2024.

UOL. Número de alunos com autismo matriculados nas escolas do Brasil cresceu 48%. Disponível em: https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2024/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-matriculados-nas-escolas-do-brasil-cresceu-48.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA EDUARDO MONDLANE EM GORONGOSA NO PERÍODO ENTRE 2021 À 2023.

Manuel José Paulino da Silva
Me. Estemee Umba

RESUMO: O presente estudo foi realizado na Escola Secundária Eduardo Mondlane, localizada na Sede da Vila Municipal do Distrito de Gorongosa, província de Sofala em Moçambique. O mesmo visa avaliar as práticas pedagógicas usadas pelos professores no processo de inclusão. Quanto a abordagem o estudo é qualitativo. Quanto a fonte de informação recorreu-se ao acervo Bibliográfico como: artigos científicos, consulta de alguns materiais na internet, relatórios das instituições de ensino que versam sobre a matéria em estudo, Para aferir essas práticas, foi usado o método de observação directa servindo-se das técnicas de entrevista, inquéritos e questionários aos grupos alvo envolvidos no trabalho que são: Membros da Direcção da Escola Secundária Eduardo Mondlane, professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação. Depois do tratamento dos dados colhidos, concluiu-se que as práticas pedagógicas bem implementadas contribuem na inclusão de alunos com NEE criando escolas para todos. Mesmo com alguns professores sem nenhum tipo de formação e capacitação para lidarem com alunos com NEE, os gestores escolares e os professores trabalham de forma a criar condições de inclusão como: A

manutenção de infra-estruturas escolares e alocação de materiais didácticos básicos. Ademais, os gestores escolares trabalham em coordenação com alguns pais e/ou encarregados de educação para o acompanhamento mútuo dos alunos com NEE, porém acaba encontrando barreira por falta de colaboração de alguns pais. Portanto, neste âmbito, sugerimos que o MINEDH aposte na formação e capacitação dos professores bem como na criação de condições de infra-estruturas e alocação de materiais didácticos para que a inclusão educacional seja uma realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Gorongosa.

Introdução

A Educação Inclusiva, tornou-se um imperativo fundamental difundida pelas políticas educativas a nível global, em prol da defesa de acesso à educação para todos, educação de qualidade, cujo ponto crucial em última instância é favorecer a integração de cada indivíduo, a sua concretização requer a reestruturação das infra-estruturas escolares de forma a atender a diversidade humana correlação a aspectos físicos, curriculares e práticas pedagógicas inclusivas, Silva (2011).

Portanto, com o intuito de aprofundar as acções e práticas pedagógicas em uso na escola, levou-se a cabo este estudo como forma de fazer emergir os desafios das práticas pedagógicas e propor soluções para inclusão educacional de alunos com NEE. Assim, o professor ao usar as práticas pedagógicas inclusivas deve considerar que a Educação Inclusiva, alude uma vasta gama de estratégias, actividades e processos que visam tornar uma realidade os direitos universais para qualidade e para a educação relevante e adequada.

O estudo é relevante porque é através dela que iremos discutir factores que possibilitam ou limitam a construção de práticas pedagógicas na aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais na ESG Eduardo Mondlane em Gorongosa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes e eficazes que possam ser aplicadas na Educação Inclusiva. Porém, é relevante ainda, na perspectiva da dinamização de práticas de inclusão conduzirem uma mobilização de recursos para alcançar uma educação de qualidade. De acordo com Booth & Ainscow, 2002, “tornar uma escola inclusiva com base em culturas, políticas e práticas inclusivas, implica conhecer a percepção que os vários

intervenientes do contexto educativos (Pais, Professores, alunos, órgãos de gestão…) têm sobre as mesmas, uma vez que é a partir desse conhecimento que se estabelecem prioridades para promover mais e melhores meios de respostas à diversidade". O movimento da chamada inclusão escolar ou educação inclusiva surgiu a partir das directrizes emanadas nas conferências de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), que marcaram a mudança de paradigmas no que se refere à defesa de abertura da escola à diversidade, pois a Declaração de Salamanca (1994) recomenda a qualquer Governo signatário dos princípios dessa conferência, a necessidade de conceder maior prioridade ao desenvolvimento das medidas de política orçamentais e sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

Portanto, na Escola Secundária Eduardo Mondlane em Gorongosa, há poucos investimentos nas mudanças físicas da escola, há somente um (01) professor formado ou capacitados em matéria de NEE e há falta de materiais didácticos. Diante do exposto, formulamos a seguinte pergunta de partida: De que forma as práticas pedagógicas contribuem na inclusão educacional de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Assim, o estudo tem como objectivo geral: Avaliar as práticas pedagógicas usadas pelos professores na Educação Inclusiva. O presente estudo está subdividido em cinco partes principais. A primeira parte é sobre a introdução. A segunda parte é sobre o quadro teórico. A terceira parte é sobre as metodologias, a quarta parte é onde apresentamos e discutimos os resultados. A quinta parte expõe as considerações finais.

Justificativa

A motivação para a realização desta pesquisa nasce pela situação prevalecente em Moçambique, que se caracteriza pela dificuldade no processo de inclusão educacional de alunos com NEE. Dificuldades estas que surgem desde o ambiente familiar até a escola e tem uma posterior repercussão em outros sectores da vida sócio-profissional deste grupo social. Parte-se do princípio de que não basta apenas sensibilizar a sociedade, alistar e inserir os alunos com NEE nas escolas regulares para se considerar que estamos em presença da inclusão escolar, é necessário que as PP usadas pelos professores sejam verdadeiramente inclusivas.

Por outro lado pelo facto do pesquisador ter frequentado as cadeiras de Teorias da Educação que abordam conteúdos como "linhas de acção sobre a educação inclusiva" e a cadeira de Psicologia que aborda conteú-

dos sobre "aprendizagem e suas características bem como dimensões de aprendizagem" entre outros conteúdos, e despertou interesse em saber em que medida as escolas promovem a inclusão educacional de alunos com NEE por meio de práticas pedagógicas adequadas numa escola regular.

Outrossim, na condição de professor e gestor educacional por ter participado de uma capacitação promovida pela Light For The World envolvendo gestores, professores, igreja católica e famílias de educandos com deficiência, reflectindo sobre Direitos Humanos e educação inclusiva, o que despertou maior interesse ao pesquisador em levar a cabo um estudo para aprofundar aspectos de inclusão educacional de alunos com NEE através do contributo das práticas pedagógicas.

Problema

A Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, no artigo 3, dos princípios gerais, reafirma a "educação como direito e dever do Estado"; a "…organização e promoção do ensino, como parte integrante da acção educativa…cultivando o espírito de tolerância, solidariedade e respeito ao próximo e às diferenças, inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso à educação;". É de referir que esta mesma Lei, no artigo 4, dos princípios pedagógicos, prescreve a "…inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais" (República de Moçambique, 2018b).

A inclusão aqui referida não só enfatiza o direito à educação, no sentido de acesso, mas também, e de uma forma muito particular, incide no direito à educação em escolas regulares (UNESCO, 1994); no direito do indivíduo a aprender e de aprender a viver junto a outro (UNESCO, 1995), onde cada um é estimado na sua diferença, participa e se sente parte do grupo, comunidade ou nação (Sousa, 2016).

Portanto, na Escola Secundária Eduardo Mondlane em Gorongosa, há poucos investimentos nas mudanças físicas da escola, há somente um (01) professor formado ou capacitados em matéria de NEE e há falta de materiais didácticos. Contudo é necessária uma boa formação docente, formação contínua dos professores e criação de condições básicas na escola (Carteiras, rampas, corrimões) bem como alocação de materiais didácticos. Diante do exposto, formulamos a seguinte pergunta de partida: De que forma as práticas pedagógicas contribuem na inclusão educacional de alunos com Necessidades Educativas Especiais?

Objectivos

GERAL

+ Avaliar as práticas pedagógicas usadas pelos professores no processo de inclusão de alunos com NEE.

ESPECÍFICOS

+ Identificar mecanismos para efectivação contínua da Educação Inclusiva nas escolas;

+ Compreender até que ponto as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola efectivamente contribuem para inclusão de alunos com NEE;

+ Descrever a implementação da política de educação inclusiva na escola secundária Eduardo Mondlane em Gorongosa.

Revisão da literatura

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Na concepção de Caldeira e Zaidan (2010), "práticas pedagógicas são sociais e complexas, acontecem em diferentes espaços e ou tempos na escola, no quotidiano dos professores e alunos nele envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada por interacção professor - aluno - conhecimento.

BERGAMO (2010), afirma que "práticas pedagógicas são todas as acções no quotidiano escolar que visam o respeito às características individuais de cada criança e que respondem às necessidades de todos, visando contribuir positivamente no processo de ensino aprendizado".

Necessidades educativas especiais

O conceito de NEE surge num contexto sócio-educativo que começou que começou a ser difundido a partir da adopção do relatório de Warnock em Maio de 1978, apresentado no Parlamento do Reino Unido, pela secretaria de Estado para Educação e Ciências da Escócia e do País de Gales, na sequência de movimento de integração que se fazia sentir um poço por toda a Europa. Na concepção do relatório de Warnock o termo NEE é definido como sendo "um tipo de ou grupo de problema para aprendizagem,

englobando não só alunos com deficiência, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem".

Portanto, a definição oficial surgiu na Inglaterra em 1881 com Education Act. Assim, o conceito foi adoptado em 1994 com a realização da Conferencia Mundial em Salamanca (Espanha) que culminou com importante Documento (Declaração de Salamanca), que define "Necessidades Educativas Especiais refere-se a todas crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, consequentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade" (UNESCO, 1994.p.6).

Educação inclusiva (ei)

Silva (2011), entende que a EI não só como processo de inclusão dos portadores de NEE ou de distúrbios de aprendizagem na escola regular, mas sobretudo a inclusão de todas as diferenças. Portanto, "a inclusão é vista como uma mudança de postura acerca da diferença, que implica a ruptura com os paradigmas discriminatórios vigentes e a reformulação do sistema de ensino para todos os alunos independentemente das suas diferenças" Fragoso e Casal (2012, p. 530),

A Declaração de Salamanca é uma verdadeira "magna carta" de mudança do paradigma de escola integrativa para a educação inclusiva, devido a consagração de um conjunto de conceitos como "Inclusão" e "Escola Inclusiva" que passaram a fazer parte da gíria entre os profissionais ligados à educação. De acordo com Sousa (2010, p.79), a Declaração de Salamanca substitui o "conceito de integração pelo conceito de "inclusão" como grande referencial da educação de crianças com NEE."

Este conceito ganha visibilidade a nível internacional, começando a delinear soluções e estratégias para implementar nas escolas regulares esta nova abordagem educativa. Esta filosofia de inclusão não admite excepções e todas as pessoas devem ser incluídas:

> *As crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitu-*

> *des discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos... (UNESCO, 1994. p. 6).*

Ropoli, Montoan, Santos & Machado (2010), referem que a inclusão escolar "impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar activamente do processo escolar, segundo suas capacidades e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas". Deste modo a inclusão não é unicamente a colocação física dos alunos com NEE nas salas do ensino regular, em ambientes não restritivo mas é também atender as necessidades especiais dos indivíduos promovendo sua inserção na sociedade, no ambiente escolar de forma a minimizar as diferenças tão presentes hoje em dia sabendo as limitações de cada um. O que significa que incluir é promover a participação efectiva dos alunos com necessidades educativas especiais nas tarefas escolares, através de uma educação diferenciada, adequada às suas necessidades e promotora das suas potencialidades, oferecendo iguais oportunidades educacionais a todos os alunos.

Sem eximir da essência democrática, participativa, solidária e emancipatória da educação inclusiva, Varela (2014, p.7), afirma que:

> *"O que está em causa não é apenas a garantia do acesso à escola, mas sim a criação das condições que assegurem (i) a igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso; (ii) a adequação dos processos de ensino e aprendizagem às características heterogéneas dos alunos; (iii) a garantia do direito de todos a uma educação de qualidade, que, pelo seu carácter multifactorial e multireferencial, deve ser encarada numa perspectiva sistémica, holística e integral, correlacionando os processos e os resultados, de modo a que o acto educativo se traduza numa aprendizagem significativa e prepare os educandos para a vida."*

Práticas pedagógicas inclusivas

Sant'Anna (2015) refere "Não há garantia de excelência na inclusão escolar se não houver adequações em sala de aula e políticas públicas que viabilizem este processo." Portanto, é preciso incorporar acções inclusivas no currículo, sob a perspectiva da diversidade, como um aspecto presente e necessário, e que deve ser valorizada a relação de apoio mútuo entre

a Educação Especial e a Educação Inclusiva na escola comum, assim:

> a) A escola é um espaço contraditório: de opressão e de resistência;
>
> b) Os educandos, como sujeitos do conhecimento, da história e da cultura, precisam ser formados para o processo de sua humanização e autonomia;
>
> c) A prática inclusiva dimensiona-se como dialógica e crítica, sendo problematizadora e inquiridora da realidade social;
>
> d) A prática inclusiva deve ser direccionada para a diversidade de sujeitos e culturas, respeitando-se as diferenças individuais e culturais, o que implica em aceitar o outro como diferente, escutá-lo e aprender com ele;
>
> e) A prática inclusiva caracteriza-se como democrática, na qual todos são participantes, têm direito à voz, compartilhando colectivamente as acções educacionais;
>
> f) A prática inclusiva visa superar o ensino meritocrático e competitivo por meio de acções educacionais colectivas, dialógicas e solidárias.

A prática educativa, alimentada por pesquisas ou evidências, potencializa a renovação da prática pedagógica, na medida em que torna o professor um aprendiz. Embora a prática educativa, como a de qualquer outra profissão, possua elementos artesanais, entendidos como “arte” no manejo da relação entre as pessoas, o uso do conhecimento científico para tomar decisões educacionais caracteriza o comportamento do professor reflexivo - o profissional que constantemente investiga e questiona suas práticas. (SILVA, 2014, p. 26).

Metodologia

O estudo resulta de uma pesquisa de campo, que é uma modalidade usada em Ciências da Educação para a realização de investigações em espaços educativos (TOZONI-REIS, 2009). Este estudo foi realizado no Distrito de Gorongosa, província de Sofala, em Moçambique.

Usamos a técnica de observação-participação segundo a qual com a participação do próprio pesquisador. TONZINI-REIS (2009, p.29). Com esta técnica, o pesquisador observou directamente como os professores lec-

cionam as turmas inclusivas na ESG Eduardo Mondlane, quais são práticas pedagógicas usadas pelos professores, como tem sido as formas de acolhimento dos alunos com NEE, os materiais existentes e as condições de infra-estruturas escolares.

Quanto à abordagem, o estudo é qualitativo. Pesquisa qualitativa "é o tipo de pesquisa apropriada para quem busca o entendimento de fenómenos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas (Silva, 2001).

A pesquisa qualitativa, analisa neste caso as práticas pedagógicas na inclusão educacional de alunos com Necessidades Educativas Especiais na Escola Secundária Eduardo Mondlane em Gorongosa. No que se refere às técnicas e instrumentos de recolha de dados, usou-se como instrumento de recolha de dados a inquirição por entrevista, visto que o estudo apresenta dados meramente qualitativos. (LAMBERT, 2019).

Inquiriu-se por entrevista a três participantes. Trata-se de um (01) Director de escola na qualidade de gestor escolar, dois (02) Directores Adjuntos Pedagógicos. Foi elaborado um guião de entrevista único que de seguida foi aplicado aos participantes. Assim, por meio da análise temática analisou-se os dados da seguinte forma:

+ Pré-análise: De onde organizou-se que os materiais a serem analisados, de seguida fez-se exploração dos materiais por meio de várias leituras.

+ Exploração do material: de onde codificou-se o material fazendo recorte do texto e depois classificou-se e agregou-se os dados organizando-os em categorias teóricas.

+ Tratamento dos resultados: De onde trabalharam-se os dados brutos obtidos por informações e depois foram interpretados à luz das tabelas.

Apresentação, análise e discussão dos resultados: breve descrição do distrito de Gorongosa.

O Distrito de Gorongosa localiza-se em Moçambique, no extremo Oeste da Província de Sofala, entre os paralelos 18° 45' e 19° 15' Sul e entre os meridianos 33° 30' e 34° 45' Este. A Vila-Sede deste distrito fica a 200 km da Cidade da Beira. O Distrito faz limites, a Norte com o Distrito de Marínngue, a Sul com o Distrito de Nhamatanda, a Este com os Distritos de Che-

ringoma e Muanza e a Oeste com a Província de Manica, através dos Distritos de Macossa e Gondola. (Governo do Distrito de Gorongosa, 2023).

Correlação às questões constantes da entrevista, obtivemos as seguintes respostas:

Em relação à questão sobre o conceito de práticas pedagógicas, 66,6% dos envolvidos responderam e 33,3% não responderam a questão. Portanto cada um deu a sua resposta das quais convergem as ideias do conceito de práticas pedagógicas como sendo "actividades complexas que ocorrem na sala de aula na mediação de conhecimentos." Portanto, este pensamento, vai de acordo com o posicionamento de Caldeira e Zaidan (2010,p.21) que enfatiza que "práticas pedagógicas são práticas sociais complexas, acontecem em diferentes espaços da escola, no quotidiano de professores e alunos na sala de aula medida pela interacção professor - aluno - conhecimento. Em relação ao conceito de NEE, as respostas de todos os membros do colectivo na ordem de 100% convergem que é um tipo de problema ou distúrbio que afectam indivíduos que portam algum tipo de deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Portanto, esse pensamento vai de acordo com os preceitos da Declaração de Salamanca que enfatiza NEE "Todas as crianças, jovens cujas carências se relacionam com deficiência ou dificuldades escolares."

Correlação aos objectivos da implementação da EI, observou-se o mesmo da questão anterior em que 33,3 % dos membros ficaram indiferentes ou seja não responderam a questão e os 66,6% responderam. E as respostas convergiram no sentido que os objectivos da EI, garantem que todos indivíduos independentemente das suas diferenças psicológicas ou físicas, tenham acesso a educação.

Sobre as atitudes dos professores face à inclusão, todos na proporção de 100% afirmaram que os professores têm tido boas atitudes, na medida em que todos atendem os alunos de igual forma e usam práticas pedagógicas inclusivas olhando sempre para as necessidades que cada aluno apresenta. Entretanto, nem todos os professores têm uma atitude sã e de inclusão onde observou-se que aproximadamente 15% dos professores não mostraram atitudes de inclusão durante a assistência às aulas e 85% tiveram boas atitudes e mostraram empatia para com os alunos no geral, o que de certa forma mostra que mesmo estes professores estão comprometidos com a EI.

Sobre a relação que a escola estabelece com os pais e encarregados de educação, todos na proporção de 100%, afirmaram que a relação é boa, mercê de uma comunicação constante e participação activa no PEA dos seus educandos de onde são partilhadas as dificuldades e sucessos dos

alunos, embora alguns pais e encarregados de educação mostraram-se tímidos e resistentes à mudança no concernente ao acompanhamento das actividades lectivas dos seus educandos, onde algumas vezes os pais não comparecem na escola quando solicitados. Portanto, os pais e encarregados de educação constituem um factor de sucesso para aprendizagem dos seus educandos, pois a eles cabe o papel de acompanhar, encorajar e apoiar nas diferentes tarefas. Portanto entendemos que é tarefa dos pais e encarregados de educação juntamente com a escola o acompanhamento aos seus filhos fornecendo a informação necessária, assim como nas tarefas escolares para que a inclusão educacional na aprendizagem de alunos com NEE tenha o sucesso desejado.

Em relação a diversidade de práticas pedagógicas 40% dos entrevistados afirmaram que alguns professores diversificam as suas práticas pedagógicas em função das aulas ou mesmo em função do momento de leccionação e o tipo de necessidade que cada aluno apresenta e 60% afirmaram que os professores não diversificam mesmo com diversidade do tipo de necessidades usam sempre as mesmas práticas, o que de certa forma percebe-se que seja por falta de formação e capacitação em matéria de uso de práticas pedagógicas inclusiva. Portanto, o uso de práticas diferenciadas é indispensável para o alcance dos objectivos da inclusão. Assim, reconhece-se que a sua aplicação depende do nível de formação que o professor possui, que lhe confere conhecimento de forma a agir diante da diversidade da sala de aula.

Correlação ao contributo das práticas pedagógicas na inclusão educacional de alunos com NEE, 16,6% dos entrevistados afirmaram que as práticas pedagógicas na inclusão educacional favorecem a direito de educação para todos, 33.3% afirmaram que as práticas pedagógicas contribuem na integração de alunos com NEE em escolas regulares e 50% afirmaram que a práticas pedagógicas inclusivas contribuem no combate à exclusão e promove escolas para todos. Portanto, os gestores reconhecem que as práticas pedagógicas inclusivas são a base indispensável para que as políticas sejam de sucesso. Por isso, o papel do professor e de todos os envolvidos com a educação torna-se cada vez mais importante para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Correlação as dificuldades que a escola enfrenta no processo da implementação da inclusão foram mencionadas por todos membros da direcção e professores as seguintes dificuldades: A insuficiência de Materiais didácticos como livros, quadros móveis, marcadores, cadernos, canetas, falta de capacitação dos professores para adequar as estratégias de EI, fraca alocação de fundos para manter reabilitadas as infra-estruturas, in-

suficiência de salas de aula, insuficiência de carteiras.

Portanto, há necessidade de apostar na formação docente com uma aprendizagem profissional ao longo da vida, pois o "saber docente" se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho (Martins, Giroto & Souza, 2013). Assim, a falta de formação coloca o professor em desvantagem em relação às tarefas tendo em vista a inclusão. E sobre estratégias para ultrapassar as dificuldades vividas na escola face à inclusão, os gestores escolares afirmaram que é necessário que o Governo assuma a responsabilidade do cumprimento dos objectivos da EI.

Portanto, verificou-se que a escola tem rampas mas não estão em condições, estando algumas delas degradadas o que de certa forma provoca desconforto para os alunos com mobilidade condicionada. Ademais, constatou-se a inexistência de corrimões nestas rampas, visto que facilita a locomoção sobretudo de alunos visuais e não só, constatou-se a falta de materiais didácticos que ajudariam na aprendizagem de alunos com NEE. O MINED no seu Plano Estratégico 20212-2016 reconhece a necessidade de dar atenção especial às características físicas das infra-estruturas escolares e afirma que para uma EI, requer-se um ensino e aprendizagem que seja centrado no aluno. (MINED, 2012, P.43). Assim os professores são chamados a adoptar práticas pedagógicas capazes de transformar e incluir a todos.

Portanto, na ESG Eduardo Mondlane em Gorongosa o acompanhamento dos alunos com NEE por parte dos pais é fraco, porém, nós entendemos que é muito importante o acompanhamento dos pais a alunos com NEE no seu processo de escolarização porque os mesmos irão sentir-se participantes e activos no Processo de Ensino e Aprendizagem. Constatou-se que existem atitudes comuns quando os pais procuram a escola, eles omitem a informação a respeito de algumas Necessidades Educativas Especial do educando ou filho. Porém, a omissão geralmente relaciona-se com o termos de que diante das dificuldades apresentadas, o aluno não seja aceito na escola. Este pensamento contrasta com pressuposto na Declaração de Salamanca (1999), onde encontramos a seguinte recomendação: "os pais são os principais associados no tocante às Necessidades Especiais de seus filhos, e a eles deveria competir, na medida do possível, a escolha do tipo de educação que desejam, seja dada a seus filhos".

Considerações finais

A implementação da política da EI encontra desafios relativos à falta de formação dos professores, a inexistência de infra-estruturas adequadas

e condições materiais para o trabalho pedagógico junto aos alunos com NEE e a fraca colaboração dos pais e encarregados de educação para o sucesso dos seus educandos.

A falta da reestruturação das escolas cria barreiras ao acesso de alunos com NEE, limita as oportunidades de sua aprendizagem e impõe desafios à comunidade escolar.

Assim, é tarefa dos pais e encarregados de educação juntamente com a escola no acompanhamento aos seus filhos fornecendo a informação necessária, assim como nas tarefas escolares para que a inclusão educacional na aprendizagem de alunos com NEE tenha o sucesso desejado.

REFERÊNCIAS

BERGAMO, R.B Educação Especial: Pesquisa e práticas. Curitiba. Ibpex Editora, 2010.

CALDEIRA, ANNA M.S; ZAINDAM Samira Práticas Pedagógicas: trabalho profissão e condição docente. V. no1. Belo Horizonte 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Principais Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, Espanha. 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇAO PARA TODOS. Conferência de Jumtiem, plano de Acção para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990.

SANT"ANNA, M.M.M. Formação continuada em serviços para professores da educação infantil sobre brincar. Brasil. 2015

RAPOLI, E.A. MONTOAN, M.T.E, SANTOS, MT, e MACHADO, R. In MONTOAN TEM e FIGUERIREDO, RV (Orgs). A E educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar A escola comum Inclusiva. Brasília: FSC. 2010.

SILVA, J.P. Formação docente em tempos de educação inclusiva: cenários e desafios em uma escola pública, Rio Grande do Norte, Brasil. 2014.

SILVA, M Gestão das Aprendizagens na Sala de Aula Inclusiva. Lisboa: edições Universitárias Lusófonas. Colecção Ciências da Educação.20 11.

Sousa, M. Estudo sobre a Relação Socio-afectiva de Alunos com Deficiência Mental numa Escola Regular. 2016.

ANÁLISE DO CONTRIBUTO DOS CONSELHOS DAS ESCOLAS NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NA ZIP DE MARERA: 2021 – 2022

Me. Charunda Carlos Vasco[114]
Me. Umba Mbayo Estemee[115]

RESUMO: A educação é um processo que visa o enquadramento dos homens ao ambiente social e aos desafios que o universo dispõe. A pesquisa objetiva analisar o contributo do conselho da escola na inclusão dos alunos com NEE. Para o alcance do objetivo geral foi necessário, identificar as motivações do abandono dos alunos com NEE e descrever as estratégias em uso pelo conselho de escola na inclusão dos alunos com NEE. Quanto à abordagem a pesquisa é Qualitativa. Quanto aos Objectivos a pesquisa é descritiva. Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica. Foi necessário inquérito, entrevista e observação para buscar informação sobre o tema em alusão. O estudo contou com 37 participantes. Os resultados mostram que o conselho de escola sendo um órgão de participação democrática e ética no processo coletivo e orientado para atendimento aos interesses das comunidades escolares, pouco tem contribuído para a inclusão dos alunos com NEE. O fraco contributo deste órgão está relacionado a falta de conhecimento dos seus deveres aliado a falta de interesse dos pais e encarregado de educação dos alunos com NEE em participar na educação das crianças, falta de formação dos pro-

114 Mestre em gestão e administração educacional-charundacarlos@gmal.com
115 Mestre em gestão e administração educacional-uestimee@gmail.com

fessores, falta de equipamento (material didático), falta de estrutura escolar adaptada a criança com NEE, as lotações das salas, falta de atenção ou carinho professores.

PALAVRAS-CHAVES: conselho de escola, inclusão educacional, necessidade educativa especial.

Introdução

Não se pode falar de uma sociedade sem se falar da educação, porque não existe sociedade sem educação. A educação é um instrumento fundamental para a consolidação da paz, da unidade nacional, para o desenvolvimento económico, social, cultural e político da sociedade. As escolas por sua natureza são lugares ou organizações onde ocorre convergências e divergência de pessoas, de raças, culturas, classe social, económicas, opiniões etc, ou seja, a escola é considerada como um património da comunidade local e constitui ao mesmo tempo um local onde o estudo de transmissão cultural da geração adulta para a educação da geração jovem acontece (MINEDH. 2012).

O estudo é motivado pela observância do abandono das escolas dos alunos com necessidades educativas especiais na ZIP de Marera no distrito de Macate, uma vez que a declaração de Salamanca na Espanha de 1994 e o desafio do governo é integrar e promover a educação inclusiva. Mas os conselhos da escola como um órgão com múltiplas funções (sociais, financeiras democráticas, etc.) em prol da justiça educacional e educação para todos neutraliza-se a inclusão escolar nesta ZIP. O MINEDH (2018) a aprovou a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência que foi posteriormente, aprovada Conselho de Ministros em Junho de 2020, que visa à aprendizagem que ultrapasse as barreiras físicas, barreiras atitudinais, barreiras de comunicação, ou barreiras políticas e administrativas para assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação e atinjam o seu pleno potencial. Apesar do lançamento desta estratégia ainda se regista um grau elevado de abandono das crianças com Necessidade Educativas Especiais. Mediante ao cenário emerge a questão: qual é o contributo do conselho da escola na inclusão dos alunos com Necessidade Educativa Especial na ZIP de Marera? Para fazer face à conjuntura buscou-se identificar as motivações do abandono dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas; descrição das estratégias em uso pelo conselho de escola para inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Conselho de escola

Os Conselhos de Escola são espaços públicos onde os pais, a comunidade e os funcionários encontram-se para discutir e tomar decisões de natureza pedagógica e administrativa. Por isso, este órgão é considerado um meio de exercer a gestão democrática, desde que ele seja tratado como uma ferramenta democrática (Dantas, 2022).

Afirma Chuquela (2018) considerar um conselho como um lugar onde ouvir e ser ouvido, ver e ser visto, tornam-se princípios do processo de participação e, por conseguinte, da democratização do ambiente escolar, nesse sentido é pertinente aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre os conselhos escolares, com base no contributo de alguns autores, que de uma forma objectiva trazem-nos um entendimento e discussão sobre o conceito dos conselhos escolares.

O MINED (2015), refere que o conselho de escola como um órgão máximo do estabelecimento, pois todas as actividades a serem realizadas na escola devem ser analisadas e aprovadas pelos membros do Conselho e, sem tal aprovação, elas não acontecem.

O conselho escolar constitui-se de forma paritária e é o espaço da construção de políticas educativas participativas da escola, engajando a comunidade escolar e oferecendo espaços de troca de saberes e construção dos alicerces educacionais da escola. O Conselho Escolar se insere, como Freire descreve a teoria de transformação político-social precisa ser parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres constituidores da história, seres de decisão de ruptura, da opção (Freire, 2000).

Conselho de Escola, relevância da Capacitação dos seus membros em Moçambique

Parece que não, em Moçambique após a implantação dos conselhos de escola nas zonas rurais, este órgão não tem mostrado a sua eficácia diante a comunidade. O conselho de escola que tenha em seu quadro profissionais e representantes da comunidade sem preparação, do ponto de vista teórico não possui conhecimentos pedagógicos para discutir seus problemas e encaminhar soluções para suas dificuldades (Nhanice 2013).

Tem-se verificado por todo canto que, a falta de preparação por parte do conselho de escola, reflete-se na qualidade das atividades desenvolvidas com destaque para os assuntos que são discutidos durante as reuniões escolar que normalmente são de carácter geral, por exemplo, aspectos físicos da escola, aspeto financeiro e nulo sobre a educação inclusiva.

Neste sentido, os reais problemas da escola como a baixa qualidade do ensino, a deficiência na avaliação, educação inclusiva, a baixa qualificação de professores, a falta de envolvimento da comunidade etc., nunca são discutidos, o epicentro do encontro tem sido a questão administrativa escolar e infraestrutura.

Desse modo, pode se considerar que as limitações dos Conselhos de Escola, podem ser fruto da fraca preparação dos seus membros, o que mostra o longo caminho que ainda há por percorrer no sentido de incitar os cidadãos ao exercício da cidadania na sua forma plena.

Assim, a questão da capacitação dos membros do Conselho de Escola pode ser vista como crucial na medida em que vai permitir qualificá-los, por exemplo na elaboração dos planos de atividades, na monitoria e avaliação dos mesmos.

De realçar que a capacitação, por si, poderá não mudar a actuação dos Conselhos de Escola, se os seus membros não tiverem acesso às informações inerentes ao seu funcionamento, pois experiências existentes mostram que os representantes mais preparados e informados desempenham melhor o seu papel (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO,2015).

Na capacitação dos membros do Conselho de Escola deve tomar-se em consideração as suas competências a questões deliberativas, consultivas e fiscalizadoras. A capacitação deve abranger dentre vários aspectos os seguintes: (i) o significado e papel do Conselho de Escola; (ii) o papel de membro do Conselho de Escola e o significado da representação;(iii) a legislação educacional básica; (iv) o sistema de ensino, seus princípios e normas; e (v) o significado da participação, as funções sociais pedagógicas (MEIA, Aleque Joaquim e BECHANE, José,2020).

Educação Inclusiva em Moçambique

Em Moçambique, a História da educação de pessoas com necessidades educativas especiais, causadas por uma deficiência, remonta ao passado da colonização portuguesa. Importa, por isso, revisitar a génese e evolução da Educação Especial na então metrópole.

Em Moçambique houve uma tentativa de formar técnicos fora do país, principalmente em países do bloco socialista, mas a política vigente nesses países tendia mais para o paradigma da segregação ou da educação em escolas especiais, que encarava a deficiência como um problema mais médico, ao qual a educação tinha muito pouco a oferecer. É de referir que

até ao ano de 2018, a escola especial para crianças com deficiência auditiva não tinha o seu registo oficial, permanecendo, assim, como escola tutelada da escola especial para crianças com deficiência mental.

Segundo a MINED (1998) Moçambique assumiu responsabilidade ao nível nacional e internacional relativamente à Inclusão quando, no seu Plano Estratégico da Educação de 1997-2001 adoptou a filosofia da educação inclusiva sob o lema, Combater a Exclusão, Renovar a Escola, cujo princípio fundamental é de que todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem" (UNESCO, 1994), relacionadas com os seus estilos, necessidades e ritmos de aprendizagem.

Nesse documento é referido que serão formados professores itinerantes. Esses profissionais desempenhariam a função de professores de apoio nas escolas de ensino regular.

Dando seguimento às actividades iniciadas no período anterior, o Plano Estratégico da Educação de 2006-2011 reforça a necessidade de formação de professores, a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular e faz referência a ligação entre a escola e a comunidade, "reforço da gestão das escolas e ligações sólidas com as comunidades são os elementos chave para uma inclusão com sucesso" (Moçambique, 2006).

Abandono escolar dos alunos com Necessidade Educativas Especiais e fatores impulsionador em Moçambique

O abandono escolar se refere ao momento em que os alunos deixam de frequentar a escola antes de completar o nível escolar exigido, para se dedicarem às outras atividades.

Com relação aos alunos com necessidades educativas especiais, o maior número concentra-se no ensino primário. Tais alunos ainda enfrentam dificuldades de acesso, o que se mostra agravado ainda mais quando verifica-se suas trajetórias, com as elevadas taxas de desistência e baixa frequência escolar.

A multiplicidade da causa e das relações económicos, sociais e culturais torna impossível estabelecer causais na generalidade. No contexto moçambicano associam-se alguns exemplos de causas que incentivam o abandono das crianças com NEE. Para Sitoe (2017), o nível de pobreza em que a maior parte da população moçambicana vive, em particular a

população rural, determina o abandono das crianças com NEE, porque a família não tem dinheiro para compra de algumas matérias especiais que possam ajudar as crianças continuar a frequentar as escolas. Alguns pais apoiam-se na ideia de seus filhos menores deixarem de frequentar o ensino primário obrigatório, para ficarem em casa geralmente porque não têm alternativa financeira. Lopez e Menezes (2002) acrescenta apontando outras características familiares que são influentes no contexto do abandono escolar, tais como o tamanho e tipo de família. Os pais mais permissivos com pouca ambição educacional também são factores importantes para o abandono da criança com NEE escolar.

Chambal (2012) e Nhapuala (2014) mostram que, apesar desses alunos frequentarem as escolas de ensino comum, ainda se verifica a falta de documentos normativos que reflictam as directrizes de permanência e aprendizagem desses alunos.

As condições gerais que marcam essa escolarização, como a infra-estrutura institucional, a dinâmica de organização curricular e a falta de professores qualificados para atender a esse grupo de alunos, resultam em elevados índices de evasão escolar (Nhapuala, 2014).

Pinto (2017) citado por Bassiano e Araújo de Lima ressaltam que os ritos de iniciação são práticas que predominam onde a escola se localiza e é dos elementos fundamentais para o abandono escolar por outro lado a superstição são crenças em pactos diabólicas acreditadas pelas famílias. Outro fator que influi na forma particular no abandono escolar das crianças com NEE é o assédio ou abuso sexual protagonizado não só pelos professores, mas também pelos colegas e pais encarregados de educação, para caso das raparigas.

Assim sendo os pais encarregados de educação e a família não vêm a escola como um lugar seguro do qual os seus filhos possam passar a maior parte do dia. A falta de professores preparados para atender esta classe de crianças no ensino primário, sobretudo nas zonas rurais faz com que os pais não vejam o que possam ganhar com a escola (Nhaposse, 2015).

Observa-se ainda, que por falta de escolas próximas as crianças são obrigadas a percorrer grandes distâncias para a escola, ausência de professores capacitados nas escolas capaz de trabalhar com este grupo social, esses situações são apontadas como factores impulsionadores do abandono escolar. Este problema afeta a presença regular nas aulas (UNICEF, 2016).

Relativamente aos fatores familiares Brandão (1983), na sua pesquisa sobre abandono escolar aponta a família como sendo determinante do

fracasso escolar da criança, seja por não acompanhar as actividades escolares da criança ou pelas condições de vida que a família oferece à criança.

Estratégias de inclusão dos alunos necessidade educativas especiais

Uma das formas de promover e incluir os alunos com Necessidade Educativas Especiais, segundo deve-se optar por reabilitação baseada na comunidade deverá constituir um método específico de desenvolvimento comunitário que tenda a reabilitar, oferecer igualdade de oportunidades e facilitar a integração social de pessoas com deficiência. Sua aplicação deve ser o resultado de esforços conjuntos das próprias pessoas com deficiência, de suas famílias e comunidades e dos serviços educativos, de saúde, profissionais e de assistência social (UNESCO, 1996).

Para promover a inclusão dos alunos com Necessidade Educativas Especiais escolar, os alunos devem ser habilitados de informação para se protegerem e lutarem pelos seus direitos. Estas acções com o propósito de ajudá-la devem ser realizadas: nas escolas, comunidade, igrejas de modo que os alunos tenham plena consciência de seus direitos, assim como assimilar os mesmos e que saibam como agir diante a violência desses direitos (UNESCO, 1994). De igual modo, devem-se munir os pais e encarregados de educação de modo a perceberem e mandarem seus filhos à escola. Os professores por sua vez devem ser agentes de acompanhamento e retenção dos alunos na escola. Trabalhar com os pais de modo a lhes envolver com vários intervenientes da escola para garantir o reconhecimento do direito desta classe a educação, a protecção e o respeito desses direitos em casa, na escola e na comunidade; trabalhar com rapazes e raparigas através da criação de clubes para empoderar as crianças sobre os seus direitos e provocar mudanças positivas nas comunidades, apoiando seus colegas fora da escola a retornar aos estudos. (UNESCO, 1994)

Metodologia

Dada a natureza do problema de investigação, o estudo teve como abordagem a pesquisa qualitativa, modalidade aplicada em Ciências da Educação para a realização de investigações em espaços educativos (Tozoni-Reis, 2009). Segundo Gerhardt & Silveira (2009), a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantifica-

dos, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Neste estudo, a pesquisa qualitativa buscou compreender a percepção dos alunos do ensino médio sobre a disciplina de empreendedorismo.

Para o alcance da resposta a cada pergunta de pesquisa, fez-se o uso da entrevista semi-estruturada ou semi-directa, cujas questões derivam de um plano prévio, um guião onde se definiu e registou-se, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, Manual de investigação qualitativa em educação, 2014). A pesquisa teve como participantes 37 pessoas, dos quais 4 gestores de igual número de escolas, 8 professores sendo dois de cada escola, 4 Presidentes de Conselho da escola, 3 líderes comunitários, foram submetidos a uma entrevista e 8 pais encarregados de educação e 10 alunos foram inquiridos. Gerhardt e Silveira (2009) o número de participantes justifica-se pelo facto de a pesquisa qualitativa se concentrar em aprofundar a compreensão de um grupo social ou de uma organização, bem como em aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

O pesquisador fez o uso da observação participante que é uma técnica de colecta de dados aplicada em ciências da educação que por meio da qual o pesquisador observa sem nenhuma intervenção intencional (Tozoni-Reis, 2009). Nesta pesquisa a técnica serviu para observar o espaço escolar, assistir as aulas e observar as relações sociais dos alunos.

Análise e Discussão de Resultados

Uma sociedade igualitária, ética e democrática é uma sociedade para todos, na qual todos têm a mesma oportunidade. Para tal é necessário que as escolas democráticas sejam uma Escola para Todos. A educação sendo um direito e dever de todos para construção de paz e harmonia é necessário que todas crianças tenham acesso.

Os dados recolhidos por entrevista, questionário e observação mostram claramente que nas ZIP de Marera existem crianças que não frequentam as escolas aos olhos dos que deviam fazer o contrário. Segundo o dados recolhidos da pesquisa as, motivações do abandono escolar dos alunos com NEE a ZIP de Marera estão relacionados aos:

+ As famílias que as não dão a devida atenção às crianças;

+ Distância pelo qual percorrem para chegar à escola;

+ Falta de dinheiro dos pais na compra de certos materiais didácticos e outros que possam contribuir no PEA;

+ Falta de alguém com NEE que tenha tido sucesso na vida a partir de escola, a viver na comunidade ou seja membro de sua família;

+ Falta de formação dos professores uma vez que não tem nenhuma formação para trabalhar com esse grupo alvo;

+ Falta de equipamento (material didáctico) nas escolas da ZIP para alunos com NEE;

+ Falta de estrutura escolar adaptada para crianças com NEE.

As outras motivações do abandono dos alunos com necessidades educativas especiais nas escolas são, as lotações das salas, mudança de residência por parte dos pais, discriminação (bulliyng), falta de atenção ou carinho professores.

Os pais encarregados e a família não vêm a escola como um lugar seguro do qual os seus filhos possam passar a maior parte do dia. A falta de professores preparados para atender esta classe de crianças no ensino primário, sobretudo nas zonas rurais, faz com que os pais não vejam o que podem ganhar com a escola (Nhapuala, 2014).

A falta de escolas próximas as crianças são obrigadas a percorrer grandes distâncias para a escola, ausência de professores capacitados nas escolas capaz de trabalhar com este grupo social, essas situações são apontadas como factores impulsionadores do abandono escolar. Este problema afecta a presença regular nas aulas (UNESCO, 2016). Em Moçambique, o que afecta o processo de ensino aprendizagem é a incapacidade de os professores darem assistência aos seus alunos devido à superlotação das turmas (Lobo e Ginja, 2011). Para acomodar a situação dos alunos com NEE, defende a necessidade de integração de disciplinas sobre NEE nos centros de formação de professores (CFP´s) e Institutos de formação de professores. Por outra parte a família é um elemento determinante do abandono escolar da criança, seja por não acompanhar as atividades escolares da criança ou pelas condições de vida que a família oferece a criança, também outras características familiares influentes no contexto do abandono escolar, é o tamanho e tipo de família (UNESCO, 2016).

Os pais mais permissivos com pouca ambição educacional também são factores importantes para o abandono da criança com NEE escolar (Lopez

& Menezes, 2002).

Tendo em conta os indicadores analisados pode-se concluir que na Zip de Marera, as motivações de abandono escolar das crianças com NEE coincidem com alguns estudos já feito visto que dos indicadores analisados mostram maior incidência para situações ideais de peso embora a existência de alguns indicadores que precisam ser melhorados.

Estratégias da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais

Educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Para tal, não existe um modelo nem uma única maneira para se educar, uma vez que a educação ocorre a partir do momento em que se observa, entende, imita e aprende-se.

Uma vez que a educação ocorre em convivência e não há um modelo específico de educar há necessidade de envolver todas as crianças, no processo educacional independentemente da sua condição a que se encontram.

De acordo com os dados recolhidos por entrevista, e por observação ficou evidente que a estratégias da inclucação educacional dos alunos com NEE, passa por uma sensibilização aos pais e as famílias de modo que levem as crianças a escola, apoio aos pais ou famílias crianças NEE na compra de material escolar como forma de os motivar a levar as crianças a escola, capacitação de professor em matéria de educação inclusiva, para os futuros professores as instituições de formação devem introduzir a cadeira de NEE, a sensibilização é pelo facto de serem elemento fundamental de educação do filho (Chambal, 2012).

Para Ministério de Educação (2012), os pais ou encarregados de educação têm o direito e o dever de participar ativamente, exercendo o poder paternal nos termos da lei, em tudo o que se relacione com a educação especial a prestar ao seu filho, acedendo, para tal, a toda a informação constante do processo educativo. Outro aspecto realçado foi a possibilidade de envolver o conselho da escola através da sensibilização para que possa apoiar naquelas realidades em que a própria escola é limitada. Está claro que os professores formados adequadamente para atuação na Educação Inclusiva, facilitam a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas, consciencializar a sociedade dos direitos das pessoas com deficiência e assim por diante. Não se espera que toda uma cultura de segregação e discriminação, de atribuição de responsabilidades aos pro-

fessores especialistas em Educação

Especial, seja deixada de lado do dia para a noite e necessário desenvolvimento da educação especial em paralelo com o fomento de práticas da inclusão (PEREIRA, 2015).

Deve-se optar por reabilitação baseada na comunidade deverá constituir um método específico de desenvolvimento comunitário que tenda a reabilitar, oferecer igualdade de oportunidades e facilitar a integração social de pessoas com deficiência. Sua aplicação deve ser o resultado de esforços conjuntos das próprias pessoas com deficiência, de suas famílias e comunidades e dos serviços educativos, de saúde, profissionais e de assistência social, refere (UNESCO, 1996).

Para promover a inclusão dos alunos com Necessidade Educativas Especiais escolar, os alunos devem ser habilitados de informação para se protegerem e lutarem pelos seus direitos. Estas acções com o propósito de ajudá-la devem ser realizadas: nas escolas, comunidade, igrejas de modo que os alunos tenham plena consciência de seus direitos, assim como assimilar os mesmos e que saibam como agir diante a violência desses direitos. De igual modo, devem-se munir os pais e encarregados de educação de modo a perceberem e mandarem suas filhas à escola. Os professores por sua vez devem ser agentes de acompanhamento e retenção dos alunos na escola. É um conjunto de aspectos que devem não só merecer melhor atenção discursiva, mas acções práticas concretas e reais ao nosso corredor por parte do Governo e de todos segmentos sociais (LOPES, 2020).

Conclusões

A partir das evidências produzidas no âmbito da presente pesquisa resultou nas seguintes conclusões que o contributo dos conselhos das escolas da ZIP de Marera na inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais é fraco, e é motivado por:

Factor pedagógicos: falta de capacitação dos membros do conselho da escola, ausência de professores formados para atender alunos com NEE, falta de equipamento (material didáctico), falta de estrutura escolar adaptada a criança com NEE, as lotações das salas, falta de atenção ou carinho dos professores.

Factores sociais: Fraca colaboração dos pais e familiares das crianças com NEE, distância casa-escola, questões financeira, falta de alguém com NEE que tenha tido sucesso na vida a partir de escola a viver na comuni-

dade ou seja membro de sua família, discriminação (bulliyng), mudança de residência por parte dos pais.

Assim, a realização deste estudo permitiu constatar que a legislação em vigor no país é clara quanto à necessidade da implementação do ensino inclusivo mas ainda não foram criadas condições materiais, financeiras e de capital humano (professores qualificados), para o efectivo e pleno funcionamento no país. A educação Inclusiva requer condições específicas que actualmente o país não reúne, apesar dos esforços que nesse sentido o governo tem vindo a evidenciar.

REFERÊNCIAS

AMADO, João. Manual de investigação qualitativa em educação. 2. ed. [S.l.]: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BASSIANO, Victor e ARAÚJO de Lima,Claúdia, casamentos prematuros em moçambique: causas e consequências do abandono escolar https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i2.43085

CHAMBAL, Luis Alfredo, A formação inicial de professores para inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique. Tese de doutoramento. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2012

DANTAS, Cecero Morais. Conselho Escolar como Mecanismo de Participação da Comunidade na Escola. 2022

FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP.2000

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: FRGS, 2009.

LOBO, Manuel Franco e GINJA, Aurélio. Qualidade de ensino no ensino primário. Movimento de Educação para Todos. Maputo.2011

LOPES, Bendita Donaciano et all…..Educação inclusiva em moçambique: um olhar crítico sobre as variáveis de sucesso https://revistaonisciencia.com/wp content/uploads/2020/12/ARTIGO02-Educacao-Inclusiva-em Mocambique.pdf 2020

Mazzotta, Marcos e José Silveira. Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.3. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

MEIA, Aleque Joaquim. BECHANE, José. O Papel do Conselho Escolar de Moçambique no desempenho das Escolas Primárias. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 10, Vol. 12, pp. 168-181. Outubro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/conselho-escolar

MINED Projecto Escolas inclusivas: Relatório Preliminar da Fase Piloto. Maputo. 2000.

MINED. Estudo Escolas inclusivas: Relatório Preliminar da Fase Piloto. Maputo.

2000)

MINED. Plano estratégico do sector da Educação-2012-2016. Maputo.

MINEDH. Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência, Maputo,2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária. Direcção Nacional do Ensino Primário. Moçambique, Maputo. 2015

Ministério de Educação. Plano Estratégico de Educação 2012-2016: ´´Vamos aprender´´! Construindo competências para um Moçambique em constante desenvolvimento. Maputo.2012

MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação 1999-2003: "Combater a Exclusão, Renovar a Escola". Maputo. 1998

MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação 2012-2016. Construindo Competências para um Moçambique em Constante Desenvolvimento. Maputo. 2012

MOÇAMBIQUE. Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006 – 2010/11 fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade. Ministério da Educação e Cultura Maputo. 2006

Nhaposse, A. G., (2015). "Educação Inclusiva: Uma Reflexão sobre a Formação do Formador do Ensino Básico para Necessidades Educativas Especiais". In: Ussene, C. &

NHAPUALA, Gildo António. Formação psicológica inicial de professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique.Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Universidade do Minho, Minho, 2014

PEREIRA, Fafe. Envolvimento activo/positivo da escola, família e comunidade na intervenção de alunos com psicopatologias e necessidades educativas especiais. Braga. 2015

Tozoni-Reis, M. F. (2009). Metodologia da Pesquisa (2 ed.). Brasi cidade???l: IESDE.

UNESCO, Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, Informe final. Salamanca, Espanha. 1994

UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais. UNESCO (1996).

Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. (2007). Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo editora.

EDUCAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

ACOMPANHAMENTO PARENTAL E O DESEMPENHO ESCOLAR DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM TEMPO DA PANDEMIA DA COVID-19: EPC-FEPOM E ESCOLA SALVATORIANA MWANA UNERUFARO

Clarisse Bernardo Manuel Bene (Universidade Católica de Moçambique)
Msc Armando Manuel (Universidade Católica de Moçambique)

RESUMO: A presente pesquisa intitulada acompanhamento parental e o desempenho escolar dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em tempo da pandemia da Covid-19: EPC-Fepom e Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro. Justifica-se pelo facto da educação sempre se mencionar nas instituições que exercem um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, a família e a escola são responsáveis por conduzir o educando na construção do seu conhecimento, para que ele alcance um futuro promissor na fase adulta. A pesquisa procurou responder à questão de que forma o acompanhamento parental ou não acompanhamento parental contribui para o desempenho escolar dos alunos? E tem como objectivo geral compreender o acompanhamento parental e o desempenho escolar dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em tempo da pandemia da covid-19. A metodologia é qualitativa, e para colecta de dados usou-se a entrevista que foi aplicada aos 42 participantes das duas escolas. Procedimento técnico optou-se pelo uso do bibliográfico, documental e estudo de campo. Com os resultados obtidos nota-se que a maior parte dos pais não participam nas actividades curriculares e

extracurriculares dos filhos e não estimulam os filhos a despertarem curiosidade sobre a escola. Analisadas as respostas conclui-se que o envolvimento dos pais na vida escolar dos educandos contribui positivamente para o sucesso escolar dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Acompanhamento Parental; Desempenho Escolar; Ensino-Aprendizagem.

Introdução

A elaboração deste trabalho pretendeu responder às inquietações que nos cercam em relação à participação da família e da comunidade frente a todas as etapas do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Para o efeito foi traçado o objectivo geral que visa compreender o acompanhamento parental e o desempenho escolar dos alunos no processo de ensino-aprendizagem em tempo da pandemia da COVID-19 e, seguido dos objectivos específicos: que procuram identificar os efeitos positivos e negativos no acompanhamento parental e no desempenho escolar dos alunos, causados pela Covid-19; que procuram ainda comparar a relação existente entre família e escola durante a pandemia da COVID-19 nas duas escolas; e por último descrever o nível do acompanhamento parental e o desempenho escolar dos alunos.

Logo de antemão percebe-se que a escola tem como dever transmitir conteúdos essenciais que permitam a criança desenvolver suas habilidades e construir seu próprio pensamento crítico enquanto ser social, auxiliando-a em como viver em sociedade e tornando-a capaz de actuar em diferentes contextos desta com o conhecimento construído no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, para que o aluno se desenvolva em todos os aspectos cabe a escola e a família estarem alinhadas, uma em parceria com a outra para que o educando seja melhor assistido e possa ter um aprendizado de qualidade. Porque a escola necessita promover diálogo e harmonia entre a comunidade, professores, alunos e família com o intuito de construir valores e conhecimentos. Pois, é pertinente destacar que a relação amigável entre família/escola é favorável e importante para que possam conhecer a realidade social que cada indivíduo pertence, para facilitar a comunicação entre ambos, em busca de uma formação de qualidade integral (Cardoso e Reis, 2017).

Mais, de realçar que, por detrás disto existem vários problemas do acompanhamento parental no processo de ensino-aprendizagem nas escolas,

a começar por identificar a ausência dos pais e/ou encarregados de educação na vida escolar de seus filhos, isto é, os pais e/ou encarregados de educação não participam nas actividades curriculares e extracurriculares dos filhos; estes pais e/ou encarregados de educação devem proporcionar condições de estarem a par do sucesso ou insucesso das crianças na escola.

Os pais e/ou encarregados de educação não incentivam, muito menos estimulam seus filhos a despertarem curiosidade sobre a escola; os pais e/ou encarregados não se dão tempo de ir visitar a escola dos seus filhos periodicamente. E o outro problema é o hábito que os pais e/ou encarregados de educação ganharam de incumbir à escola toda a responsabilidade pelos sucessos ou insucessos escolares dos seus filhos, demonstrando assim uma total confiança nas decisões tomadas pela escola. Desta forma, a pesquisa procurou responder à questão de que forma o acompanhamento parental ou não acompanhamento parental contribui para o desempenho escolar dos alunos nas Escolas Primária da Fepom e Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro-Chimoio. Sabendo que "a educação é o processo de crescimento e desenvolvimento pelo qual o indivíduo assimila um conjunto de conhecimentos, define seus ideais e aprimora suas habilidades na manipulação do conhecimento para atingir grandes ideias" (Cunningham, 1975).

Envolvimento parental no processo de ensino e aprendizagem

Segundo Picanço (2012), o envolvimento parental é tão preciso nas escolas de hoje em dia. É necessário um crescente acompanhamento desta realidade, tanto por parte da família como da própria escola, mantendo um conversa cooperante e transparente, entre estes dois envolvidos, sobre a trajectória individual de cada aluno, tendo apenas um único e só objectivo, o sucesso académico de todos os alunos. Muitas das vezes deparamo-nos com barreiras que não nos permitem aproveitar os benefícios que este envolvimento engloba. Barreiras que têm a ver com a natureza da relação que se estabelece com a criança na escola e, desta com a família; com a desconfiança, especialmente quando há desigualdades na classe social ou de raça, e ainda com as características das diferentes escolas e professores.

Segundo Nasseco e Ibraimo (2022), o desempenho da criança que possui o acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação no que se refere ao ensino e aprendizagem, é positivo do que a criança que não tem

este acompanhamento, através dessa pesquisa gostaríamos de sensibilizar de como é de vital importância que a família esteja presente na escola, como contribui significativamente para o sucesso do processo de ensino e a aprendizagem, e como esta parceria entre família e escola é válida para a criança.

Salientam os autores acima que, em Moçambique as crianças que não têm a família presente na escola, ou que os pais e/ou encarregados de educação só vão à escola quando são chamados insistentemente porque seus filhos têm um problema na escola, essas crianças não têm um desempenho satisfatório na escola. Estas crianças (alunos) se sentem desamparadas e desmotivadas em relação à sua educação, pois seus pais não conhecem sua escola, muito menos o seu professor, então se acomodam e não se sentem estimuladas em aprender, daí o fracasso do aproveitamento pedagógico, resultante da não colaboração entre comunidade e escola. Muitos pais, embora considerem importante sua participação na educação dos filhos, desconhecem a instituição de ensino, o que pode afectar negativamente o desempenha académico.

Para Oliveira (2016), na realidade Moçambicana, para obter resultados qualitativamente superiores, seria ideal que a escola estabelecesse vínculos de trabalho mais directos com a comunidade e a família, de modo a desenvolver sentimentos de pertença e de identidade, incentivando a comunidade externa que muitas vezes vêem as instituições de ensino como algo estranho, que não lhes pertence e que a sua influência no funcionamento desta é ainda muito limitada. Portanto, a escola deve, exercer uma função educativa junto aos pais a partir de uma prática de discussões que primam por informar, aconselhar e encaminhar os mais diversos assuntos, para que a família e a escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral para o cidadão, em cumprimento com as exigências legais da sociedade que o espera.

Relação existente entre a escola e família durante a pandemia da covid-19

Historicamente, até o século XIX, havia uma separação das tarefas da família e da escola: a escola cuidava do que se chamava “instrução”, ou seja, a transmissão dos conhecimentos/conteúdo da educação formal e a família se dedicava à educação informal: o que podia-se definir como o ensinamento de valores, atitudes e hábitos. No mundo moderno, a educação passa também a ser objecto de atenção das famílias, que, apesar de se preocuparem com a qualidade do ensino, transferem à escola com-

petências que deveriam ser suas tão-somente. Não veem a escola como segunda etapa da educação, mas criam nela toda a expectativa de que será responsável, a vida toda, pela educação de seus filhos. E, muitas vezes, esquecem de fazer sua parte (Freitas, 2011, p. 20).

Como referem Sá (s.d.) e Sousa e Sarmento (2010), citados por Duarte (2021, p. 5), até à década de setenta a intervenção dos pais na escola era impensável, sendo que esta terminava à porta das instituições escolares. A partir do séc. XX a visão da relação entre escola-família começa a modificar, sendo que foi a partir desta mudança que se passou a ver a colaboração entre a família e os profissionais de educação como uma mais-valia, como São dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; é crucial haver uma relação entre esses dois sistemas. Com isso, nota-se que actualmente as famílias são entendidas como as principais responsáveis pela educação das crianças e a relação escola-família é considerada um direito dos pais a "conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos" (Silva, et al., 2016, p.29).

De acordo com Pereira e Rodrigues (2021), a relação entre escola/família durante a pandemia estreitou-se devido a presença dos pais estarem mais tempo em casa nesse período, o que possibilitou acompanhar de perto as actividades dos filhos e auxiliá-los nas actividades escolares durante o contexto pandémico-Covid-19, onde as aulas se davam de forma remota. Assim sendo, tornou-se possível a promoção desse engajamento, tendo em vista que ambos necessitavam dessa parceria para que o aprendizado do aluno ocorresse de forma significativa. E acrescentam as autoras que, a participação da família é muito importante no desempenho escolar do aluno, e todo educador deseja que os pais acompanhem as lições de casa, participem das reuniões escolares e sejam cooperativos e atentos no desempenho escolar dos filhos na medida certa. Assim sendo, há um anseio por parte da escola para que a família participe assiduamente na vida escolar do aluno, acompanhando suas actividades e estando presentes sempre que necessário nas reuniões e eventos que promovam o desenvolvimento do educando. O director de turma aparece aqui, como intermediário de uma construção que necessita de uma base sólida entre a escola e a família, por forma a apoiar e ajudar a que cada vez mais exista uma relação de proximidade e não de afastamento.

De acordo com Junqueira (2020, p.3), a relação positiva entre família e escola poderá ser um dos presentes deixados pela pandemia, pois os educadores estão penetrando nos lares de seus alunos através da internet e muitas vezes conhecendo as dificuldades que enfrentam. Da mesma

forma, os pais estão conhecendo melhor, muitos nem conheciam, os professores dos filhos e de valorizar os trabalhos desenvolvidos por eles, já que em ocasiões diversas, foram ausentes.

Efeitos negativos do acompanhamento parental e no desempenho escolar dos alunos em tempo da pandemia da covid-19

Sousa e Sarmento (2010) apontam diversos obstáculos a começar pela falta de interesse dos pais pela educação dos filhos; As famílias não cumprem o seu papel como cooperadores, não fazem visitas às instituições aquando dos profissionais os convocam para reuniões, mostrando apenas interesse no produto final das crianças no final de cada período escolar; As famílias focam-se no poder político de que cabe aos profissionais de educação terem a preocupação de instrução das crianças, descartando a sua participação na mesma; As atitudes dos pais são manipuladas dependendo da sua percepção face à colaboração que têm com o educador; O desconhecimento e a falta de informação sobre a multiplicidade cultural poderão levar ao agravamento da clivagem social. Ou seja, fomentar exclusões sociais sobre a forma de insucesso ou abandono escolar.

Acrescentam ainda que, as famílias não conhecerem práticas que promovam e facilitem a sua acção como educadores, tornando a sua participação eficaz para a escola; Os diferentes pontos de vista sobre a escola dependem das diferentes culturas familiares e formações académicas distintas, influenciando directamente na relação que entre escola-família. As características funcionais e organizacionais da escola são barreiras para a participação e envolvimento parental – rigidez e centralização no funcionamento da instituição; espaços e horários de atendimento às famílias desadequados à realidade familiar; falta de gestão de um espaço por parte das famílias nas instituições escolares; falta de formação por parte dos professores para lidarem com as famílias; utilização de uma linguagem mais técnica e formal por parte dos profissionais; a não abertura para opiniões e sugestões provenientes das famílias; Dificuldade existente por parte das crianças em ser a ponte entre escola-família, através de uma comunicação indirecta entre ambas. Este tipo de comunicação pode levar à passagem de uma mensagem desvirtuada e manipulada contribuindo assim para a criação de conflitos e imagens erradas (Sousa e Sarmento, 2010).

As razões que levam os pais e/ou encarregados de educação a participarem efectivamente do acompanhamento dos seus na escola privada e pública

Segundo os autores Barbosa, Rosini e Pereira (2007) citados por Nhasseco e Ibraimo (2022), discutem que, se as atitudes dos pais forem positivas com relação à educação dos seus filhos, melhor e mais rápido será o processo de ensino-aprendizagem. Muitos pais veem de forma negativa a participação na gestão escolar, quando, na verdade, a comunidade tem um papel preponderante na qualidade da aprendizagem das crianças.

Com este pensamento, constata-se que na escola privada que é a Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro há maior exigência direccionada aos pais, a escola pressiona os pais e/ou encarregados de educação a participarem efectivamente nas reuniões como também em outras actividades exigidas pela escola, no caso de uma solicitação aos pais e/ou encarregados de educação na escola e estes não se fizerem presentes a escola inibe a criança a participar das aulas até que o encarregado se faça presente e estar a par de tudo que envolve a criança na escola. Outra razão está efectivamente relacionada a mensalidades que os pais depositam na escola, isto faz com que os pais e/ou encarregados de educação se preocupem com os serviços comprados. Pois, as mensalidades esperam um resultado positivo na vida escolar dos seus filhos.

Ao contrário na escola pública, refiro-me da Escola Primária e Completa da Fepom, onde os pais ganharam o hábito de delegar à escola toda a responsabilidade pelos sucessos ou insucessos escolares dos seus filhos, na qual depositam uma total confiança nas decisões tomadas pela escola ou pelo Estado. No final, estes encarregados desejam ver o produto final sem no mínimo fazer o acompanhamento ao longo do ano lectivo. Portanto, alinhando isto ao conhecimento empírico, percebe-se que tudo o que a gente não compra com o nosso suor, a gente não valoriza. O que faz-nos pensar que talvez a gratuidade do ensino público seja uma das causas que faz com que os pais não acompanhem o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos.

Metodologia

Segundo Pradanov (2013), toda pesquisa constitui um diálogo entre o pesquisador com a realidade e este processo pressupõe o uso de métodos que são caminhos para se chegar a conclusões válidas. Portanto, para este trabalho optou-se por uma pesquisa básica onde procura-se com esse tipo de pesquisa verdades e interesses universais em relação aos

problemas decorrentes no que se refere ao acompanhamento parental no processo de ensino-aprendizagem nas escolas primárias. Isto, com o intuito de gerar soluções e novos conhecimentos sobre o assunto.

No que se refere aos objectivos é uma pesquisa exploratória que têm como propósito Identificar os factores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenómenos Gil (2008), estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas.

A base desta investigação foi a pesquisa qualitativa, visto que se trata de uma análise do conteúdo das respostas dos participantes. “Este método permite a produção de conhecimento objectivo e neutro desde que o investigador se mantenha distante do objecto de estudo” (Canastra, Haanstra, e Vilanculos, 2015, p. 7).

Para elaboração desta pesquisa, a pesquisadora optou pelo uso dos procedimentos técnicos bibliográficos e documental também foi dado o privilégio do uso do estudo de campo no qual, a pesquisadora realizou a maior parte do trabalho pessoalmente, e ter tido uma experiência directa com a situação de estudo. No que tange ao método usou-se o método indutivo que inicia pela percepção de uma lacuna nos conhecimentos acerca do qual formula hipóteses. Para a recolha de dados primários foi necessário o uso da entrevista estruturada dirigida aos 42 participantes das duas escolas, sendo 21 participantes para cada escola.

Análise de dados

A princípio, as famílias têm o papel de auxiliar os profissionais de educação na tarefa de instrução das crianças, pois serão o futuro. Na construção da relação com as famílias, os educadores deverão ter em conta que a criança é o centro e que as famílias são educadores. Deste modo, através das famílias o educador terá a oportunidade de conhecer melhor as necessidades das crianças e as expectativas das famílias e adaptar assim as suas estratégias pedagógicas.

Em entrevista com os directores pedagógicos dessas escolas, procurou-se saber da relação escola-família no período pandémico da COVID-19

Das respostas dadas, percebeu-se que com o aparecimento da situação pandémica provocada pela COVID-19 a relação escola-família sofreu algumas alterações devido às dificuldades de comunicação entre escola e família, afirmaram os dois directores pedagógicos da Escola Primária da Fepom e Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro.

E quanto ao nível de participação dos pais e/ou encarregados de educação em caso de convocatória para participar numa reunião ou para resolução de um problema de comportamento desviante de um educando. O director pedagógico da Escola Primária da Fepom assegurou que o nível de participação é moderado ao contrário do Director Pedagógico da Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro que afirmou que o nível de participação é alto. Com estas respostas, nota-se uma discrepância em relação à participação dos pais e/ou encarregados de educação nas reuniões escolares dos seus educandos. O que faz-nos acreditar que nas escolas privadas o nível de atenção que os pais têm pelos seus filhos é maior e é diferente que nas escolas públicas que deixam as responsabilidades na tomada das decisões para a escola.

Por estes motivos, sobre as medidas aplicadas aos país ou encarregados de educação que não colaboram em casos de solicitação na escola, o director pedagógico da Escola Primaria Completa da Fepom afirmou haver insistência na convocatória até que este venha. Enquanto isso, o director pedagógico da Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro disse que tem-se convocado reuniões com os pais e/ou encarregados de educação no sentido de apelar aos pais para que apareçam sempre que receber uma convocatória a pedido da direcção da escola e nesse apelo não são todos os encarregados que cumprem mas a maioria tem dado resultado positivo.

Sobre o envolvimento dos pais e/ou encarregados de educação antes e depois da pandemia de covid-19. Os professores entrevistados na Escola Primária Completa da Fepom, afirmaram não haver envolvimento dos pais antes e nem depois da pandemia da covid-19, os pais não frequentam a escola dos seus filhos por livre espontânea vontade. Os encarregados de educação frequentam a escola quando são solicitados por insistência e são poucos os encarregados que participam das reuniões.

Enquanto na Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro os professores garantiram que os pais e/ou encarregados de educação participam em um numero considerável na vida escolar dos seus filhos e procuram conhecer os professores dos seus filhos. Outro factor constatado nessas escolas é não participação dos pais e/ou encarregados de educação nas reuniões de turma, onde na escola Salvatoriana Mwana Unerufaro a participação é razoável e na Escola Primaria Completa da Fepom é baixa.

De acordo com as respostas obtidas no campo, acredita-se que é imperioso que os alunos tenham acompanhamento dos pais com vista a terem um sucesso nas suas vidas escolares, esse acompanhamento incentiva

a criança a ter o gosto de se empenhar mais nos estudos e assim terá sucesso escolar.

Na entrevista feita com os alunos, procurou-se saber se os pais e/ou encarregados de educação ajudam nas actividades curriculares e extracurriculares. Pois da entrevista feita aos 8 alunos da Escola Primária Completa da Fepom apenas 3 responderam que sim ajudam e os 5 alunos disseram que os pais não ajudam nestas actividades.

E na Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro 2 alunos com 25% disseram que não e também 2 com 25% disseram que às vezes ajudam. E 4 alunos com 50% disseram que sim ajudam nas actividades curriculares e extracurriculares. Portanto, essas respostas deixam bem claro que os encarregados das crianças que estudam na escola privada são mais empenhados em ajudar os seus filhos no processo de ensino e aprendizagem em relação aos pais e/ou encarregados de educação da Escola Primária Completa da Fepom.

Dos pais procurou-se saber da classificação que eles fazem aos seus filhos com relação ao desempenho escolar, na Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro os pais e/ou encarregados de educação classificam duma forma positiva diferentemente da Escola Primária Completa da Fepom onde em número de 8 pais, 3 classificam negativamente e 5 classificam duma forma positiva, isto mostra que nas escolas privadas o nível de aproveitamento é mais elevado em relação ao nível das escolas públicas.

Sobre as actividades curriculares e extracurriculares, procurou-se saber se os pais e/ou encarregados de educação tem ajudado as crianças nestas actividades e unanimemente nas duas escolas afirmaram que sim ajudam as crianças. Logo, há uma pequena contradição com as respostas dadas pelos alunos da Escola Primaria Completa da Fepom em que alguns em número de 3 afirmaram que não.

De acordo com Pereira e Rodrigues (2021), Envolver os pais e encarregados de educação em actividades desenvolvidas em casa para beneficiar seus educandos. Para que os pais consigam ajudar os filhos nas actividades escolares, tais como os trabalhos de casa, é necessário que os professores os informem acerca da situação dos seus educandos. Só conseguirão ajudar plenamente e utilmente os seus educandos se o seu objectivo for o de os monitorizar e os encorajar para todo o tipo de trabalho que é desenvolvido na escola e mais especificamente na sala de aula.

Considerações finais

A presente pesquisa visava responder a seguinte pergunta: de que forma o acompanhamento parental ou não acompanhamento parental contribui para o desempenho escolar dos alunos nas Escolas Primária Completa da Fepom e Salvatoriana Mwana Unerufaro?

E tendo em conta os objectivos da pesquisa, pode-se chegar as seguintes considerações finais:

Em relação ao primeiro objectivo específico: Identificar os efeitos positivos e negativos no acompanhamento parental e no desempenho escolar dos alunos, causados pela Covid-19.

De salientar que neste objectivo, maior parte dos efeitos negativos foram identificados na Escola Primária Completa da Fepom, nesta escola a maior parte dos encarregados não participam nas actividades curriculares e extracurriculares dos seus filhos, não incentivam as crianças a ter o gosto pela escola e incumbem todas as suas responsabilidades para a escola depositando maior confiança nas decisões tomadas pela escola diferentemente da escola Salvatoriana Mwana Unerufaro onde os encarregados se preocupam com a formação e a educação dos seus filhos, participam de todas as actividades e procuram conhecer os professores dos seus filhos o que não acontece na outra escola.

Em relação ao segundo objectivo específico: Comparar a relação existente entre família e escola durante a pandemia da COVID-19 nas duas escolas.

Olhando para as duas escolas percebe-se que, há uma grande divergência no que se refere a relação existente entre família e escola, isto porque constatou-se na escola Primária Completa da Fepom que é pública, não existe uma boa relação com os pais e/ou encarregados de educação, os encarregados não colaboram, não se envolvem, muito menos auxiliam a escola na formação do aluno para que o mesmo consiga ter sucesso na vida adulta e na sociedade. Diferentemente na Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro que é privada, aqui os pais e/ou encarregados de educação colaboram com a escola e há um grande nível de desempenho escolar dos alunos.

Em relação ao terceiro objectivo específico: Descrever o nível do acompanhamento parental e o desempenho escolar dos alunos.

Através das entrevistas feitas, constatou-se que o desempenho do aluno que possui o acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação no que se refere ao ensino e aprendizagem é positivo do que o aluno que não tem este acompanhamento, isto valendo para as duas escolas.

Porém, o alto nível de acompanhamento por parte dos pais faz com que a criança se sinta segura e incentivada a empenhar-se mais na escola e por conta disso, consegue atingir um nível alto de desempenho escolar. Ao longo da pesquisa percebeu-se que são várias as dificuldades apontadas pelas famílias e pela escola em relação as interacções, que de certa forma pode-se dizer conflituosa, pois principalmente os pais e/ou encarregados de educação não conseguem ver de que forma podem participar da vida escolar dos filhos. A escola, por sua vez, conforme a pesquisa realiza actividades extracurriculares a fim de que os pais venham conhecer e participar da escola, para que seus filhos entendam que estão preocupados com sua educação e, como isso, é fundamental para a aprendizagem.

Em resposta a nossa pergunta de partida: De que forma o acompanhamento parental ou não acompanhamento parental contribui para o desempenho escolar dos alunos nas Escolas Primária da Fepom e Escola Salvatoriana Mwana Unerufaro-Chimoio?

Através das entrevistas feitas foi notório que, o desempenho do aluno que possui o acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação no que se refere ao ensino e aprendizagem é positivo do que o aluno que não tem este acompanhamento.

REFERÊNCIAS

CANASTRA, F., HAANSTRA, M. V. Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique. 2ª. ed. Beira. Moçambique: IIAC, 2015.

CARDOSO, Visa. REIS. Lamas, Tatiane. Escola e Família: Parceria necessária para o desenvolvimento da aprendizagem na turma do 3° ano/9 da escola "Professora Cícera Lima do Nascimento"- Igarapé Açu/Pa. TCC (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal Rural da Amazónia. Belém, 2017. p.1-56.

CUNNINGHAM, W. F. Introdução à educação. Porto Alegre: Globo/MEC, 1975.

FREITAS, I. C. A educação não é uma prioridade para a sociedade. Disponível em: http://democracianaescola.blogspot.com/. Acesso em: 18 Jun, 2022.

DUARTE, A. M. T. M. C. Relação Escola-Família: Entre percepções e estratégias em tempo de pandemia. O ISPA – Instituto Universitário. São Paulo. Publicado no Diário da República, 2.ª série, n. °165 de 28 de agosto de 2021.

GIL, A. C. Métodos e técnica de pesquisa social. 6.ª ed. São Paulo : Atlas, 2008.

JUNQUIRA, A. Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família. Revista Nova Escola, 2020. p.03.

OLIVEIRA de, L. A. C. N. & OLIVEIRA de, C. M. S. A relação escola-família: uma necessidade actual de transformação no ensino secundário. Revista de Investigação em Educação, Comunicação e Desenvolvimento, n 01. 2016. p

67-77.

PEREIRA, I. M. S & RODRIGUES. O. R. O engajamento na relação família e escola no contexto pandémico-covid-19. CONEDU: Universidade Estadual Do Maranhão, 2021.

PICANÇO, A. L. B. A relação entre escola e famílias suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, 2012.

PRODANOV, C. C; & FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico. 2ª ed Rio, Grande do Sul: Fevalle, 2013.

NHASSECO, João; Ibraimo, Mahomed Nazir. Participação dos pais e encarregados de educação no processo de Ensino-Aprendizagem na 6 classe: Caso da EPC Z da cidade de Nampula, 2021-2022.

Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras. São Francisco do Conde (BA), vol.2 n Especial, p.270-286, 2022.

SOARES, M.; SOUZA, S. & MARINHO; M. Envolvimento dos pais: incentivo à habilidade de estudo das crianças. Estudos de Psicologia, Campinas 3 (21), 253-260, 2010.

SILVA, P. Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Porto: Edições Afrontamento, 2016.

O IMPACTO DAS PRÁTICAS ESG NA REGULAÇÃO AMBIENTAL: EXCLUSÃO DE PLAYERS DO MERCADO PELAS REGRAS RESTRITIVAS DE PRODUÇÃO

Cintia Coelho da Silva[116] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)
Profª Drª Isabel Orestes Silveira[117] (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

RESUMO: o artigo explora o impacto das práticas ESG (Environmental, Social and Governance) na regulação ambiental e sua influência na exclusão de players do mercado devido às regras restritivas de produção. A partir de uma análise semiótica discursiva baseada no Percurso Gerativo de Sentido de Greimas (1976), o texto examina como essas práticas criam desafios significativos para setores como a agropecuária. Além disso, o artigo aborda o mercado de carbono, questionando sua eficácia real em promover uma redução sustentável das emissões e o uso potencial desse sistema como uma forma de controle social e econômico. Por fim, apresen-

116 Doutoranda em Linguagens e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Cintia também possui um Mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), onde se graduou em História. Além disso, é pós-graduada em Comunicação Corporativa e possui um MBA em Marketing pela Fundação Getulio Vargas (FGV-SP). Atua na criação de conteúdo textual e na prestação de serviços na área da educação.

117 Doutora em Comunicação e Semiótica: Signo e Significação nas Mídias, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (2010), Mestre em Artes Visuais, pelo IA – Instituto de Artes da UNESP – Universidade Estadual Paulista – São Paulo (2006). Bacharel em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1990), Licenciatura em Pedagogia pela Universidade São Marcos (1990). Bacharel em Educação Artística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995). Possui especialização (Lato Sensu) em Fundamentos Psicopedagógicos da Arte e da Comunicação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2003). É docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo (1986); para os cursos de Propaganda Publicidade e Criação e da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação FAPCOM.

ta o movimento ecomodernista como uma contraposição à agenda verde tradicional, defendendo a tecnologia e a inovação como ferramentas para o desenvolvimento sustentável. A crítica central reside na desconexão entre as promessas ambientais e os impactos econômicos, destacando a necessidade de um equilíbrio entre preservação ambiental e viabilidade econômica.

PALAVRAS-CHAVE: ESG; regulação; mercado de carbono.

Introdução

Presenciamos, no mundo empresarial, a chamada sexta onda inovadora ou econômica: a da sustentabilidade (SILVA; DI SERIO, 2016), que espera-se dominar a economia até 2045. Cada uma das ondas de inovação anteriores, como a primeira onda com a Revolução Industrial (século XVIII), a segunda onda com Era do Vapor (século XIX), a terceira onda com a Era da Eletricidade (séculos XIX e XX), a quarta onda com a Era da Produção em massa (século XX), e a quinta onda com Era da Tecnologia da Informação (séculos XX e XXI), trouxe mudanças profundas nos métodos de produção, no uso de recursos e na organização do mercado. No entanto, ao contrário dessas ondas anteriores, a transição para uma economia verde, impulsionada pelas práticas de Environmental, Social and Governance (ESG), não é apenas uma questão de inovação tecnológica ou aumento de eficiência, mas envolve regulações e taxações que podem redefinir quem participa do mercado.

Essa nova fase econômica, moldada por agendas ambientais globais, cria uma série de desafios. A agenda verde, pautada pela sustentabilidade, perpassa por uma série de regulações e taxações que visam remodelar todo o mercado, e consequentemente, limitá-lo, uma vez que nem todas as empresas e empresários, incluindo principalmente o ramo da agropecuária, não têm condições de se adequar às imposições desta agenda, seja em suas exigências de limites de emissão de gases classificados como de efeito estufa ou imposições severas de impostos.

No entanto, a pauta ambientalista já foi abordada e definida, por seus críticos, como uma grande fraude[118]. Isto porque, muitas empresas listadas

118 KERBER, Ross; JIN, Hyunjoo."ESG é uma farsa", diz Musk após Tesla ser excluída de índice. Folha de São Paulo. 18 mai. 2022. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2022/05/esg-e-uma-farsa-diz-musk-apos-tesla-ser-excluida-de-indice.shtml. Acesso em: 29 jan. 2024.

no Índice S&P 500 ESG[119] não têm práticas realmente sustentáveis, consistindo assim em ações discursivas enganosas como: o greenwashing, propaganda falsa ou exagerada de produtos ou serviços supostamente ecológicos, sustentáveis ou responsáveis, sem ter evidências ou compromissos reais com o meio ambiente; e o greenlighting, destaque de uma característica particularmente verde de operações ou produtos, visando desviar a atenção de atividades prejudiciais ao meio ambiente.

Por fim, discutimos panoramicamente, temas controversos e polêmicos relacionados à agenda verde e o mercado, levantando questões sobre sua real eficácia e o risco de se tornar um mecanismo de controle social, em vez de uma solução viável para os problemas ambientais. Por último, apresentamos o movimento ecomodernista como uma alternativa ao modelo ESG, defendendo o uso da tecnologia como uma via mais equilibrada e eficiente para alcançar a sustentabilidade.

O caso preocupante dos agropecuaristas

Em 2022, protestos em massa ocorreram na Holanda, que refletem um sentimento de insatisfação generalizada entre os agricultores europeus devido a políticas ambientais consideradas drásticas. Milhares de agricultores e pecuaristas bloquearam estradas com tratores, demonstrando sua frustração com o que percebem como políticas governamentais que não consideram a realidade do setor agrícola.

Na Holanda, um dos países mais afetados, os agricultores argumentam que as medidas impostas pelo governo, como a redução de rebanhos bovinos, ameaçam a sustentabilidade de suas fazendas e podem levar a uma escassez de alimentos. O governo neerlandês foi acusado de seguir uma agenda globalista[120] que, atinge diretamente os médios e pequenos produtores, o que levaria a um impacto negativo na segurança alimentar do país.

O produtor de leite neerlandês, Martin Neppelenbroek, teme ter que abater 95% de seu rebanho de vacas[121]. Esse tipo de medida extrema está ligado

119 O índice S&P 500 ESG é um índice que usa critérios ambientais, sociais e de governança para selecionar as empresas mais sustentáveis e responsáveis do mercado. Links: https://www.spglobal.com/spdji/pt/indices/esg/sp-500-esg-index/#overview

120 DURDEN, Tyler. Dutch Government Accused Of Following Globalist Policies Which Will Lead To Food Shortages. ZeroHedge. Disponível em: https://www.zerohedge.com/geopolitical/dutch-government-accused-following-globalist-policies-which-will-lead-food-shortages. Acesso em: 18 set. 2024.

121 WORCESTER, Nathan. Dutch Dairy Farmer Faces Having to Cull 95 Percent of His Cows. The Epoch Times, 13 jul. 2022. Atualizado em: 26 jul. 2022. Disponível em: https://www.theepochtimes.com/world/dutch-dairy-farmer-faces-having-to-cull-95-percent-of-his-cows-4596335. Acesso

às políticas ambientais rigorosas impostas nos Países Baixos, que visam a redução das chamadas emissões de gases de efeito estufa, como o dióxido de carbono e o metano. A situação reflete uma crescente tensão entre os pequenos e médios agricultores e as novas diretrizes governamentais, que colocam em risco a subsistência dos produtores rurais.

Nos Países Baixos, a insatisfação foi exacerbada pelas medidas do governo para reduzir as emissões de nitrogênio, que incluem o fechamento forçado de fazendas. Essas políticas, vistas como injustas e imprevisíveis, motivaram a criação do partido político BoerBurgerBeweging (BBB), que rapidamente ganhou força e se tornou o maior partido no Senado neerlandês após as eleições provinciais de 2023.

Essa tensão entre as políticas ambientais e os interesses agrícolas foi intensificada por decisões como a proposta de pagamento de €5.000[122] para cada agricultor que abatesse suas vacas, com o objetivo de reduzir a emissão de dióxido de carbono. A medida foi vista por muitos como um ataque direto à autonomia dos produtores rurais e ao abastecimento local de alimentos. Na Irlanda, uma proposta similar foi considerada, causando grandes protestos. Agricultores afirmam que tais políticas são economicamente inviáveis e, de fato, ameaçam a subsistência de milhares de famílias rurais.

A revolta dos agricultores se espalha ainda pela Europa Oriental, com protestos na Polônia, Romênia, Eslováquia, Hungria e Bulgária. Enquanto as manifestações refletem o crescente sentimento de frustração com as políticas governamentais que, na visão dos agricultores, falham em equilibrar as demandas ambientais com a sobrevivência econômica das zonas rurais[123].

No meio de toda esta discussão, surge a eco-vaca[124], e toda questão ética e moral em torno do bem-estar desses animais. A ideia da eco-vaca consiste em modificar o sistema digestivo dos bovinos, por meio de uma interferência extrema e invasiva na natureza do animal, abrindo orifícios no corpo do animal a fim de extrair as fezes e urina, impossibilitando o processo natural. Além disso, o alimento é introduzido diretamente no es-

em: 18 set. 2024.

122 KENNEDY, Jack. Proposal to pay farmers €5,000 to cull cows. Irish Farmers Journal, 27 jul. 2022. Disponível em: https://www.farmersjournal.ie/proposal-to-pay-farmers-5-000-to-cull-cows-713542. Acesso em: 18 set. 2024.

123 FROST, Rosie. Pourquoi les agriculteurs européens sont-ils en colère? Euronews, 25 jan. 2024. Disponível em: https://www.euronews.com/green/2024/01/25/pourquoi-les-agriculteurs-europeens-sont-ils-en-colere. Acesso em: 18 set. 2024.

124 EURONEWS. Swiss made: cows fitted with portholes in stomach to test digestion. YouTube, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b7TY9t0VBxU. Acesso em: 18 set. 2024.

tômago do animal para que ele não regurgite e rumine; tudo isto para supostamente reduzir as emissões de CO2. Esta medida cruel e não ética causa preocupação além de não condizer com o discurso verde que, em tese, valoriza a natureza e tudo o que compõem a biosfera.

O controverso mercado de carbono

O mercado de carbono é um sistema desenvolvido para supostamente reduzir as emissões de gases chamados de efeito estufa (GEE), e dentre eles estaria o dióxido de carbono (CO_2). Esse sistema funciona por meio da criação de um valor econômico para as emissões de carbono, a fim de incentivar as empresas e países a limitar ou reduzir a quantidade de GEE que emitem.

O sistema consiste em três grandes divisões: primeiro, a criação de limites e créditos de carbono; segundo, a troca de créditos; e terceiro, o mercado de compensações.

A criação de limites e créditos de carbono é realizada por governos ou organismos reguladores que estabelecem limites para a quantidade de emissão, por parte de um determinado setor ou economia, durante um período específico de tempo. As empresas recebem ou compram "créditos de carbono", que representam o direito de emitir uma quantidade definida de CO_2 (geralmente uma tonelada por crédito).

A troca de Créditos se dá entre empresas ou países que emitem menos carbono do que suas cotas e podem vender seus créditos excedentes no mercado de carbono para aqueles que estão emitindo mais do que o permitido.

O mercado de compensações permite a comercialização das "compensações de carbono" por empresas ou países. Essas compensações são obtidas financiando projetos que "sequestram" carbono, como reflorestamento ou tecnologias de captura de carbono, ou investindo em energias renováveis.

Existem dois tipos principais de mercados de carbono: o primeiro, o Mercado Regulado (Cap and Trade), criado por legislações governamentais que impõem limites obrigatórios para as emissões de setores específicos, como a indústria pesada ou geração de energia. Um exemplo é o Sistema de Comércio de Emissões da União Europeia (EU ETS), o maior mercado de carbono do mundo. Nele, as empresas devem comprar créditos se ultrapassarem suas cotas, ou podem vender seus créditos se emitirem menos carbono do que o permitido. O segundo, o Mercado Voluntário, no

qual empresas ou indivíduos, sem uma obrigação legal, compram créditos voluntários de carbono. O mercado voluntário é frequentemente utilizado por empresas que buscam melhorar sua reputação e imagem ambiental ou cumprir compromissos de sustentabilidade.

Para além das empresas e países, o mercado de carbono desenha um futuro em que cada ação humana será rigorosamente vigiada e limitada por uma espécie de "carteira de carbono". Nesse cenário, o cotidiano das pessoas será medido em termos de emissões de CO_2, estabelecendo um novo tipo de controle social onde até atividades triviais serão restringidas caso o "orçamento de carbono" da semana tenha sido excedido[125]. A liberdade individual é substituída pela obediência a uma agenda ecológica rigorosa, com cidadãos forçados a adaptar seus hábitos de consumo para permanecer dentro de quotas arbitrárias de emissão.

Nesta realidade distópica, a tecnologia e as grandes corporações teriam o poder de determinar o que, quando e como as pessoas podem consumir, sempre em nome da sustentabilidade. No entanto, a centralização desse controle gera a sensação de que, ao invés de uma solução para os desafios ambientais, estaríamos marchando para uma era de conformidade obrigatória, onde o cidadão comum é penalizado pela "pegada de carbono" que gera, tornando-se prisioneiro de uma economia verde e autoritária.

Interpretações semióticas

A capa da revista The Economist, veiculada na edição de julho de 2022, traz uma crítica contundente ao conceito ESG. Por meio de uma ilustração provocativa e desmistificadora quanto à pauta ESG.

A imagem de uma tesoura cortando a sigla ESG, em contraste com um fundo de vermelho denso, destaca a letra "E" (environmental) das demais, representando uma ruptura entre o discurso de responsabilidade ambiental e a execução prática dessas ações. O enunciado "ESG: Three letters that won't save the planet" reforça a mensagem de que, apesar do apelo popular e corporativo em torno do ESG, suas práticas, na realidade, falham em entregar resultados concretos para a proteção ambiental. O discurso apresenta como valor eufórico a verdade sobre a agenda ESG – questão que fica evidente ao enunciatário por intermé-

125 DURDEN, Tyler. How your carbon footprint and your carbon wallet are really going to work in the dystopian world that WEF has planned. ZeroHedge, 15 ago. 2022. Disponível em: https://www.zerohedge.com/geopolitical/how-your-carbon-footprint-and-your-carbon-wallet-are-really-going-work-dystopian-world. Acesso em: 18 set. 2024.

dio da capa da revista The Economist. Enquanto que apresenta como valor disfórico a falácia sobre a agenda ESG.



Figura 1 – Capa da revista The Economist (edição global) – título/enunciado: "ESG: Three letters that won't save the planet". - Fonte: retirado da revista The Economist (edição global - ed. 2022).

ANÁLISE SEMIÓTICA DISCURSIVA (GREIMAS) – PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO

Capa The Economist	
Objeto de valor apresentado como eufórico	A verdade sobre ESG
Categoria de observação	**A agenda verde** (ambiental)
Dizeres da capa	*ESG – Three letter that won't save the planet*
Tradução	ESG – Três letras que não vão salvar o planeta
Veículo e edição	The Economist – July 21, 2022

Quadrado semiótico

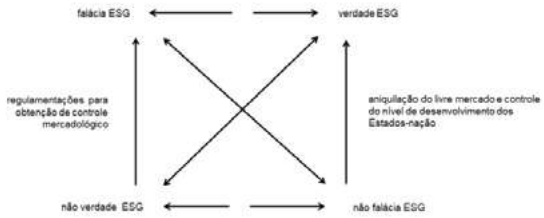


Figura 79 - Análise realizada por meio da semiótica discursiva de Greimas (o quadrado semiótico) – capa da revista The Economist ESG – Three letter that won't save the planet. - Fonte: elaborado pela autora.

			Percurso gerativo de sentido			
			Sintaxe	Semântica		
					Valor eufórico	Valor disfórico
Nível fundamental		Oposição semântica	Falácia ESG versus verdade ESG.			
Nível Narrativo		Objeto de valor	A verdade sobre ESG.			
	Tipos de enunciado	Enunciados de estado	A falácia ESG é uma agenda geopolítica que busca regulamentar o mercado.			
		Enunciados de fazer	A falácia ESG impõe barreiras a novos entrantes e players menores do mercado.			
	Tipos de relação	Junção	Com a verdade sobre ESG.			
		Disjunção	Com a falácia sobre ESG.			
	Narrativas	Privação (início conjunto e final disjunto)	N/A			
		Liquidação (início disjunto e final conjunto)	A falácia ESG impõe barreiras a novos entrantes e players menores do mercado, mas o livre mercado proporciona possibilidades e oportunidades de atuação.			
	As quatro fases de narrativa complexa	1-Estratégia (provocação, intimidação e sedução)	Provocação e intimidação.			
		2 – Competência (poder fazer)	A falácia ESG pode levar ao completo domínio dos fundos de investimento sobre o mercado.			
		3- Performance (transformação)	A falácia ESG regulamenta o mercado.		A verdade sobre ESG.	A falácia sobre ESG.
		4- Sanção (resultado)	O enunciatário toma conhecimento das mudanças nas ordens econômicas. O enunciador obtém popularidade e recursos por meio da venda da notícia.			
Nível discursivo		O discurso revestido de Roupagem/sentido	Os critérios usados por empresas e investidores para avaliar o impacto ambiental, social e de governança de uma empresa ou organização – a fim de supostamente preservar o meio ambiente, por fim, não solucionarão as questões que prometem resolver.			
		Temporalização (tempo)	Tempo futuro.			
		Espacialização (espaço)	Um fundo colorido de denso vermelho forma o cenário para a ilustração de um pequeno pedaço de papel branco com as letras ESG, coloridas em preto. Uma mão (em preto e branco), em posse de uma tesoura, corta o pedaço de papel, separando a letra "E" (Abreviação de "environmental") das demais.			
		Actorialização (pessoas)	N/A			
		Figurativização (facultativa)		N/A		
		Tematização (obrigatória)		A agenda ESG.		

Figura 80 - Análise realizada por meio da semiótica discursiva de Greimas (o quadrado semiótico) – capa da revista The Economist – ESG – Three letter that won't save the planet. - Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, a crítica presente na capa da The Economist reflete o impacto distorcido que as práticas ESG podem ter sobre o mercado, reforçando a centralização de poder nas mãos de grandes empresas, sem solucionar efetivamente a questão ambiental.

O movimento ecomodernista em prol do desenvolvimento

Em contraste às alegações limitantes da agenda verde, há os contra-argumentos do movimento ecomodernista que se fundamenta na afirmação de que dos 8 bilhões de habitantes no mundo, 4 bilhões vivem somente em 3% do território da terra126.

O Ecomodernismo e o seu Manifesto Ecomodernista127, publicado pela primeira vez em abril de 2015 por um grupo de pesquisadores e intelectuais, incluindo Michael Shellenberger, Ted Nordhaus, Stewart Brand e Mark Lynas, emerge como uma perspectiva que desafia a narrativa de "destruição da natureza" e superpopulacionismo global.

Os ecomodernistas destacam a eficácia de utilizar tecnologia e inovação para gerenciar recursos de maneira mais sustentável. Esse movimento propõe uma abordagem mais pragmática e otimista para equacionar os desafios ambientais, enfatizando a importância de avanços tecnológicos e práticas inovadoras na busca por soluções sustentáveis.

Ao contrário de outras abordagens ambientalistas que sugerem um retorno à harmonia com a natureza, o ecomodernismo defende que intensificar atividades humanas como a agricultura e a produção de energia em áreas demarcadas pode liberar vastas extensões de terra para a regeneração natural e a biodiversidade.

O movimento enfatiza que a chave para um futuro sustentável reside no uso de tecnologias avançadas, como energia nuclear, aquicultura, dessalinização e intensificação agrícola, que permitem produzir mais com menos recursos. A urbanização também é vista como um fator positivo, pois as cidades ocupam uma pequena parcela do território e podem fornecer as necessidades materiais de uma grande população de maneira mais eficiente do que zonas rurais.

Em suma, os ecomodernistas propõem uma ecologia inteligente baseada na reciclagem (economia circular) e não baseada na punição ou limitação de empresários e investidores, por meio da imposição de regulamentações e taxações que levam ao decrescimento. Portanto, o ecomodernismo propõe uma visão otimista, onde a modernização e o crescimento econômico não precisam ser vistos como inimigos da preservação ambiental, mas como meios para alcançar um equilíbrio sustentável entre o bem-estar humano e a proteção da natureza.

126 Fronteiras do Pensamento. Luc Ferry: 3 ideias sobre ecomodernismo. YouTube. 29 set. 2022.

127 O Manifesto Ecomodernista. Disponível em: FRANÇAIS — An ECOMODERNIST MANIFESTO (ecomodernism.org). Acesso em: 29 jan. 2024.

Considerações finais

O presente artigo examinou de forma crítica o impacto das práticas ESG na regulação ambiental e como as regras restritivas de produção podem excluir players do mercado. A análise revelou uma série de tensões entre a agenda verde e o setor produtivo, especialmente no que tange às dificuldades enfrentadas pelos agropecuaristas em se adequarem às políticas ambientais cada vez mais severas. As manifestações de insatisfação na Holanda e Irlanda evidenciam o impacto real dessas medidas sobre a subsistência dos pequenos e médios produtores, ressaltando a desconexão entre a retórica ambiental e a realidade econômica dos setores primários.

A crítica ao mercado de carbono também foi central na discussão, questionando se este mecanismo realmente promove uma redução eficaz de emissões ou se apenas funciona como um sistema de controle social e econômico, favorecendo grandes corporações enquanto impõe custos elevados aos pequenos produtores. A introdução de tecnologias invasivas, como a eco-vaca, levantou questões éticas e expôs os paradoxos de um modelo que, em nome da sustentabilidade, adota práticas que desumanizam os processos produtivos e sacrificam o bem-estar animal.

Por outro lado, o movimento ecomodernista propõe uma visão mais otimista, defendendo que a inovação tecnológica pode ser uma aliada na busca por um desenvolvimento sustentável, sem recorrer a medidas punitivas. O ecomodernismo oferece uma alternativa à agenda verde tradicional, promovendo a utilização eficiente de recursos através da tecnologia e da economia circular.

A análise semiótica da capa da revista The Economist reforça a crítica ao ESG, retratando-o como um conceito que, apesar de amplamente promovido, não salvará o planeta conforme prometido. A separação entre o “E” e o “SG” ilustra o rompimento entre as preocupações ambientais e as práticas empresariais, sugerindo que o ESG é uma abordagem insuficiente e, muitas vezes, utilizada como ferramenta de greenwashing e greenlighting.

Diante desse cenário, conclui-se que há uma necessidade urgente de reavaliar seus impactos econômicos e sociais. As políticas precisam equilibrar a preservação ambiental com a viabilidade econômica dos setores produtivos, evitando a exclusão de pequenos e médios players do mercado, garantindo uma transição verdadeiramente justa e inclusiva para uma economia sustentável.

REFERÊNCIAS

BRAND, Stewart; LYNAS, Mark; NORDHAUS, Ted; SHELLENBERGER, Michael. An Ecomodernist Manifesto. The Breakthrough Institute, 2015. Disponível em: https://www.ecomodernism.org/manifesto-english. Acesso em: 18 set. 2024.

GREIMAS, Algirdas Julien. Semântica estrutural. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1976.

SILVA, Glessia; DI SERIO, Luiz Carlos. THE SIXTH WAVE OF INNOVATION: ARE WE READY?. (2016). INMR - Innovation & Management Review, 13(2), 113-128. https://www.revistas.usp.br/rai/article/view/103493