

EDUCAÇÃO

Caleidoscópio Político e Temático

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

2023

EDUCAÇÃO

Caleidoscópio Político e Temático

EDUCAÇÃO

Caleidoscópio Político e Temático

ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
ELÓI MARTINS SENHORAS
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Pa5 PAZ, Ana Célia de Oliveira; SENHORAS, Elói Martins (organizadores).

Educação: Caleidoscópio Político e Temático. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 335 p.

Serie: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-46-5
https://doi.org/10.5281/zenodo.8169797

1 - Educação. 2 - Ensino. 3 - Estudos de Caso. 4 - Política.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD–370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO | 9

CAPÍTULO 1 |
Estado, Governo e Políticas Educacionais 13

CAPÍTULO 2 |
Psicologia Comunitária, Educação Libertária e
Políticas Sociais em Conversação com Paulo Freire 41

CAPÍTULO 3 |
Política Pública e Interferências Ideológicas:
Análise do Protocolo Entre o Ministério da Educação e Ministério da
Mulher, Família e Direitos Humanos para o Combate à Violência Escolar 63

CAPÍTULO 4 |
A Relevância das Políticas Públicas Plurilíngues 87

CAPÍTULO 5 |
Educação em Angola e Desigualdades de Género 105

CAPÍTULO 6 |
Formação Cultural e Educação: de Mãos Dadas na Pandemia 121

SUMÁRIO

CAPÍTULO 7 |
"Orquestrando a Juventude da Bahia": Uma Análise Crítica da Política de Estado para a Educação Musical na Bahia, 2009 – 2017 147

CAPÍTULO 8 |
Cinema, Educação Infantil e os Filmes Toy Story 181

CAPÍTULO 9 |
Espaços de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico: O Caso da Rede Estadual de São Paulo 199

CAPÍTULO 10 |
Retroalimentación en el Proceso de Escritura en Estudiantes de 5º Grado de Una Escuela Municipal 219

CAPÍTULO 11 |
Relação entre a Promoção das Feiras de Ciência, Saúde Humana e Meio Ambiente: Estudo de Caso da Região de Sofala - Moçambique 263

CAPÍTULO 12 |
Algumas Pautas da Pesquisa em Administração Educacional no Brasil: Uma Revisão dos Últimos 60 Anos 303

SOBRE OS AUTORES | 323

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O evolutivo processo de construção do campo de estudos em Educação tem passado por uma crescente produção incremental de pesquisas sobre distintos temas e em diferentes partes do mundo em razão das rápidas transformações da realidade humana contemporânea propiciada pela revolução urbano-industrial a partir do século XVIII e com a consequente difusão e institucionalização educacional em massa a partir de escolas e universidades.

Partindo do olhar plural e absorvente de alguns países da África, América do Sul e Europa, o presente livro tem o objetivo de apresentar a riqueza da Educação enquanto campo epistêmico (científico e profissional), por meio de uma imersão em uma agenda internacional de estudos proporcionados pelo trabalho de pesquisadoras e pesquisadores oriundos de Angola, Brasil, Chile, Espanha e Moçambique.

Esta obra foi intitulada não por acaso como "Educação: Caleidoscópio Político e Temática", uma vez que versa sobre as verticalidades e horizantalidades que materializam o campo epistêmico da Educação no período contemporâneo diante das agendas de *policymaking* e de temas nos quais se manifestam a idealização de conhecimentos e planejamentos *vis-à-vis* à materialização de ações.

Assim como a formação da história do pensamento educacional se fundamenta na projeção de distintos métodos, teorias e discursos que são reflexivos aos desafios e oportunidades de cada tempo, o presente livro se apresenta para discutir um rol de ideias e refletir sobre a própria realidade educacional com base em um conjunto de estudos que valorizam a pluralidade do pensamento e das estratégias de ação.

A natureza exploratória, descritiva e explicativa dos capítulos do presente livro combina distintas abordagens qualitativas, paradigmas teóricos e recortes metodológicos de levantamento e análise de dados primários e secundários, os quais proporcionam uma imersão aprofundada em uma agenda eclética de estudos no campo epistêmico da Educação.

Esta obra foi construída com a preocupação de apresentar, ao longo de seus capítulos, estudos teóricos e empíricos a partir de uma linguagem atraente, simples e acessível a um potencial amplo público de leitores, assim possuindo ressonância, tanto descritiva, quanto prescritiva, que é endereçada para leitores leigos ou mesmo para acadêmicos, especialistas e profissionais interessados pela temática educacional.

Ótima leitura!

Profa. Dra. Ana Célia de Oliveira Paz

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(organizadores)

CAPÍTULO 1

Estado, Governo e Políticas Educacionais

ESTADO, GOVERNO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Adelmar Santos de Araújo

O capítulo é resultado de reflexões feitas com estudantes na disciplina Políticas Educacionais do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior, no Estado de Goiás. Buscou-se, com o presente texto, realizar um percurso de leitura que nos faça compreender os aspectos conceituais e históricos da política, do Estado e sua relação com as políticas educacionais. Da mesma forma, discutiu-se o papel e atribuições dos segmentos supracitados.

Segundo Marilena Chauí (2012, p. 434), "o historiador helenista Moses Finley, estudando as sociedades grega e romana, concluiu que o que chamamos de *política* foi inventado por gregos e romanos". É claro, observa a autora, a afirmação de que gregos e romanos "inventaram" a política não deve levar ao entendimento de que antes deles o poder e a autoridade fossem inexistentes. Importa observar que tal invenção trata-se do poder e da autoridade políticos propriamente ditos. Dessa maneira, a política é composta de exigências inerentes a ela própria.

Para Platão, a arte de governar, ou seja, a política exigia que os condutores da *polis* fossem pessoas competentes para realizar a mais importante tarefa da cidade, qual seja: orientar os homens em direção à felicidade (RODRIGUES, 2001).

Vamos à etimologia.

> A palavra política (*Ta politika*, em grego), tem origem na palavra *Polis*, que significa cidade (espaço cívico), formada pelos *politikós*, cidadãos. Em latim, o ente público e coletivo ou entidade cívica, a cidade,

> tem a grafia *Civitas*. O correspondente em latim do grego *politikós* é o *civi*s, cidadão.
>
> *Pólis* e *civitas* correspondem (imperfeitamente) ao que, no vocabulário político moderno, chamamos de Estado: 'o conjunto das instituições públicas (leis, erário público, serviços públicos) e sua administração pelos membros da cidade'.
>
> *Ta politika* e *res publica* correspondem (imperfeitamente) ao que designamos modernamente como 'práticas políticas', em referência ao modo de participação no poder, aos conflitos e acordos na tomada de decisões e na definição das leis e de sua aplicação, no reconhecimento dos direitos e das obrigações dos membros da comunidade política e às decisões concernentes ao erário ou fundo público' (CHAUÍ, 2012, p. 434).

Cada época proporciona à arte de governar nuances próprias. Por exemplo, até o século XII a.C. , aproximadamente, existiram duas civilizações, a micênica e a cretense, nos territórios que viriam formar a Grécia. Veja abaixo a descrição do historiador e antropólogo francês Jean Pierre Vernant.

> A vida social aparece centralizada em torno do palácio cujo papel é ao mesmo tempo religioso, político, militar, administrativo e econômico. Neste sistema de economia, que se denominou palaciana, o rei concentra e unifica em sua pessoa todos os elementos do poder, todos os aspectos da soberania. Por intermédio dos escribas, que formam uma classe profissional fixada na tradição, graças a uma hierarquia complexa de signatários do palácio e de inspetores reais, ele controla e regulamenta minuciosamente todos os setores da vida econômica,

> todos os setores da atividade social (VERNANT, 2002, p. 24).

Do lado dos territórios que viriam se formar Roma viveram realezas etruscas.

> A Constituição Política de Roma, na Realeza ou Monarquia, estruturava-se em três órgãos: o Rei, o Senado e o Povo Romano (*Populus Romanus*), representado pelas assembleias populares: os Comícios por Cúrias. O Rei romano era um monarca vitalício, nomeado, ao que parece, pelo antecessor. Reunia poderes religiosos, militares e administrativo-judiciários. Era, portanto, ao mesmo tempo, o sumo sacerdote, supremo chefe militar, principal administrador público e juiz maior. No desempenho destas suas funções, era assistido por alguns auxiliares. O Senado, por sua vez, era composto, segundo a tradição, pelos veneráveis anciãos (*senes*). Constituía na verdade, primitivamente, uma assembleia composta pelos chefes (*paires*) de cada um dos agrupamentos familiares (gentes). Tinha uma função consultiva em relação ao rei, e confirmatória no tocante às deliberações da assembleia popular. Quanto ao *Populus Romanus*, devemos dividir os campos das funções político públicas (assuntos administrativos, judiciários, militares ou de política exterior) e aquele das relações privadas ao interno da família. A família romana, em sua estrutura original, segundo conhecida e clássica tese (*Scialoia-Bonfante*), hoje muito combatida, teria tido, em tempos antigos, antes da formação da civitas, caráter e função política. Seria comparável a um minúsculo Estado, com as suas mesmas características estruturais: a) poder absoluto de um chefe político, o paterfamilias; b) sujeição total dos seus integrantes; c) tendência a uma maior agregação de membros; d)

> propriedade fundiária familiar comparável a de um território; e) repugnância ao fracionamento do mesmo. Por conta disto, na órbita das relações privadas familiares, o paterfamilias era o monarca, sacerdote e juiz doméstico, com poder de vida e morte sobre seus membros (*ius vitae ac necis*) (MARCHI, 2005, p. 09).

Nas realezas mencionadas acima, as que precederam as formações da Grécia e de Roma, vigorava o poder despótico ou patriarcal. De acordo com Chauí (2012, p. 435), "em grego, *despótes*, e, em latim, *pater-familias*, o patriarca é o chefe da família cuja vontade absoluta é a lei: 'aquilo que apraz o rei tem força de lei'". Vê-se, pois, que a autoridade era pessoal e arbitrária; o poder era praticado por um chefe: de família, clã, tribo ou aldeia. O detentor do poder era mágico, pois o recebia dos deuses; mais que isso, era gente de origem divina e, como tal, imortalizava-se para o bem da comunidade; possuía poder supremo e inquestionável. Enquanto houvesse herdeiros a linhagem e a dinastia da família reinante continuava. A exceção, ou a interrupção viria em casos de usurpação do poder por outra família que iniciaria uma nova linhagem.

No início desta seção, afirma-se que os gregos e romanos "inventaram" a política. Justifica-se o protagonismo deles de desconstrução das características da autoridade e do poder de modelo despótico ou patriarcal.

Observe alguns aspectos cruciais para a invenção da política: a forma da propriedade da terra; o fenômeno da urbanização; e o modo de divisão territorial das cidades.

Em relação ao primeiro aspecto, tem-se que a terra era propriedade de famílias independentes, e não da aldeia ou do rei; o número escravos aumentava a cada guerra ocorrida; além disso, na

Grécia e em Roma, formou-se um crescente contingente de camponeses pobres que migravam para as aldeias, e ali fixavam residência e passavam a trabalhar como artesãos e comerciantes. Ao prosperarem transformavam as aldeias em centros urbanos e passavam a disputar o direito ao poder com as grandes famílias agrárias.

Com o segundo aspecto, a urbanização, formou-se uma complexa rede de relações econômicas e sociais propícias às lutas de classes nas quais estavam, de um lado, os proprietários agrários e, de outro, os comerciantes e artesãos, seguidos de assalariados urbanos e os não proprietários, ou seja, os "pobres".

Quanto ao terceiro aspecto, a divisão territorial das cidades, foi obra dos primeiros chefes políticos, conhecidos como *legisladores*. Os legisladores tinham o objetivo de atender as reivindicações dos camponeses pobres e dos artesãos e assalariados urbanos pobres, de maneira a reduzir os privilégios e o poderio dos artesãos e comerciantes urbanos ricos bem como das famílias ricas agrárias. Certamente, desta maneira diminuiriam os conflitos sociais.

A *pólis*, em Atenas, foi subdividida em unidades sociopolíticas denominadas *demos*; o correspondente, *civitas*, em Roma, foi denominado *tribos*. Estavam garantidos, aos nascidos num *demos* ou numa *tribus*, os direitos de participar das tomadas de decisões da cidade. Isto em Atenas se dava de forma direta, ou seja, o regime político era uma democracia participativa; em Roma o conjunto de pobres e não proprietários constituíam a plebe. A plebe podia participar das tomadas de decisões de forma indireta, após eleger seu o representante, *o tribuno da plebe*. Já os que podiam participar diretamente do poder e garantir seus privilégios eram os *patrícios*. Estes, por sua vez, o *populus romanus*. A oligarquia era o regime político de Roma.

Conclui-se, pois, que a política foi inventada para responder às diferentes formas assumidas pelas lutas de classes, de modo que, segundo Chauí (2012):

> a cada solução encontrada, um novo conflito ou uma nova luta podem surgir, exigindo novas soluções [...] a invenção da política como solução e resposta que uma sociedade oferece para suas diferenças, seus conflitos e contradições, sem escondê-los sob a sacralização do poder e do governante e sem fechar-se à temporalidade e às mudanças (CHAI, 2012, p. 439).

Isto significa que a política pode ser reinventada a cada geração.

De acordo com Martin Carnoy (2013, p. 23), as mudanças das condições do poder econômico e político na Europa do século XVII foram terreno fértil para o surgimento da teoria clássica do Estado. Trata-se de um contexto histórico de grandes transformações, sobretudo em relação ao sistema feudal cujo declínio se acelerava. No lugar do poder descentralizado nas mãos dos senhores feudais, impõem-se as monarquias nacionais centralizadas e autoritárias. Em outros termos, pode-se falar de uma evolução do Estado Nacional. As implicações desta evolução são de ordem econômica, política, social, religiosa.

Contudo, o trajeto dos reis foi bastante sinuoso. Eles não tinham uma direção bem definida e nem foram breves os seus caminhos. Levaram-se séculos para estabelecer o seu poder político centralizador. O enfraquecimento dos senhores feudais pela perda de seus bens, terras e servos ocorreu concomitantemente ao desenvolvimento das cidades europeias. Além disso, as constantes guerras de determinados feudos contra outros resultava em

extermínio mútuo. Observe que esse é um período de transição de uma sociedade feudal para uma sociedade capitalista. Nesta perspectiva, são importantes as imbricações entre o nascimento comercial e urbano.

> O rei fora um aliado forte das cidades na luta contra os senhores. Tudo o que reduzisse a força dos barões fortalecia o poder real. Em recompensa pela ajuda, os cidadãos estavam prontos a auxiliá-lo com empréstimos de dinheiro. Isso era importante porque com o dinheiro o rei podia dispensar a ajuda militar de seus vassalos. Podia contratar e pagar um exército pronto, sempre a seu serviço, sem depender da lealdade de um senhor. Seria também um exército melhor, porque tinha uma única ocupação: lutar. Os soldados feudais não tinham preparo, nem organização regular que lhes permitisse atuar em conjunto, com harmonia. Por isso, um exército pago para combater, bem treinado e disciplinado, e sempre pronto quando dele se necessitava, constituía um grande avanço (HUBERMAN, 1977, p. 80-81).

Cabe destacar que eram outros tempos que nasciam e traziam consigo o progresso técnico e científico. Era necessário, portanto, criar um novo tipo de exército capaz de operar novas armas militares. Nesse processo, industriais e grandes comerciantes deram suporte ao rei, com empréstimos e doações. Entre avanços e, por vezes, retrocessos, o Estado Nacional predominava, pois um governo central forte tornava-se vantajoso às diversas classes sociais:

a) Os camponeses que desejavam cultivar seus campos ficavam esperançosos por deixar a vida de servidão de feudo em feudo, cada um com uma regra diferente;

b) Os artesãos que pretendiam cultivar seu ofício visualizavam trânsito livre para praticar e ensinar novos artesãos e tirar de sua arte o sustento;

c) Os mercadores tinham ambição de realizar e ampliar o seu comércio sem muros nem delimitações.

É claro que essas classes, e outras, acabaram por lutar entre si. Mas havia algo que as unia: o sentimento de nacionalidade que acabara de nascer. Porém, o rei tinha um rival e o Estado Nacional uma ameaça: a Igreja era muito rica e extremamente poderosa. "Calcula-se que possuía entre um terço e a metade de toda a terra – e, não obstante, recusava-se a pagar imposto ao governo nacional" (HUBERMAN, 1977, p. 87). O leitor percebe onde se localiza a incompatibilidade entre os poderes? Os monarcas precisavam de dinheiro e a fortuna do clero poderia ser importante fonte de arrecadação. Mas o chefe máximo da Igreja Católica, o papa, cujo poder era mais perigoso ao Estado que qualquer poder feudal, exercia um domínio que não se limitava à economia e à religião: era também político. E isso gerava entraves aos interesses do Estado.

Contudo, a Igreja também enfrentava problemas internos. Os escândalos eram recorrentes e os abusos vinham a público. Nesse contexto desenvolveu-se um processo de mudanças que desencadeou o aparecimento de vários reformadores religiosos, com destaque para Martinho Lutero e a Reforma Protestante de 1517.

Esse é um marco histórico quando estudamos as reformas religiosas. Doravante, passamos a conhecer crescente perda de poder político da Igreja Católica, com reações, por vezes violentas, como é o caso da inquisição. Se antes o clero propiciava à sociedade certo alívio das guerras, impondo a chamada "Trégua de Deus", agora o rei dispunha de maiores condições para suspender pequenas guerras; se antes a Igreja controlava a educação, agora recorreu-se ao antigo direito romano, mais apropriado às necessidades de uma sociedade

comercial; se antes os homens cultos estavam majoritariamente no interior da Igreja, sempre recorrentes aos negócios do Estado, agora o soberano tinha à sua disposição uma nova classe de pessoas instruídas no movimento comercial e conhecedora das necessidades da indústria e do comércio nacional (HUBERMAN, 1977, p. 92).

Mas, enfim, o que é o Estado?

De acordo com o "Dicionário de conceitos históricos", de autoria de Kalina Vanderlei Silva e Maciel Henrique Silva, a palavra *estad*o vem do latim *"status"*, *manter-se em pé*, *sustentar-se*. Na Antiguidade Clássica, o complexo político administrativo que organizava a sociedade era designado pela expressão *"status rei publicae"*, situação da *coisa pública*, em Roma, e *polis*, na Grécia. Como vimos, foi na Europa Moderna que surgiu a realidade política do Estado nacional. Para os autores:

> muitas vezes associamos Estado e Nação, tratando-os como sinônimos, mas enquanto o Estado é uma realidade jurídica, a Nação é uma realidade sociológica e, para estudiosos como Miguel Reale, o Estado seria a Nação politicamente organizada (SILVA; SILVA, 2006, p. 115).

Importa lembrar ainda que desde o Renascimento, pensadores como o inglês Thomas Hobbes, o italiano Nicolau Maquiavel e o suíço Jean Jacques Rousseau já se preocupavam em explicar o surgimento do Estado. A teoria de Hobbes teve grande influência sobre os Estados absolutistas da Europa ocidental do século XVII. Hobbes defendia o "Estado como uma criação dos indivíduos para controlar os impulsos naturais e egoístas de cada um e possibilitar a vida em sociedade" (SILVA; SILVA, 2006, p. 116). Assim, o Estado seria uma ferramenta de controle social; e na

medida em que o indivíduo abdicava de seus direitos em favor do soberano e se submetia ao seu controle legitimava-se o Estado absolutista.

Já a teoria de Rousseau foi elaborada para criticar o Absolutismo. De acordo com o pensamento rousseauniano, o Estado seria resultado de um compromisso entre os indivíduos que passariam a eleger representantes para governar a sociedade de acordo com a vontade geral.

> Essa teoria influenciou a formação dos Estados-nacionais latino-americanos no século XIX, como repúblicas que afirmavam obter seu poder da vontade popular, apesar de na realidade isso raramente acontecer (SILVA; SILVA, 2006, p. 116-117).

Outra formulação do Estado que nasceu no século XIX foi a formulação marxista. Para tanto foram fundamentais as críticas a Hegel feitas por Karl Marx. Para Hegel o Estado era "racional", um Estado ideal que envolveria uma relação justa e ética de consenso entre os elementos da sociedade. O Estado, para Hegel, transcende à sociedade como uma coletividade idealizada; é eterno, portanto, não histórico. Marx, por sua vez, compreende o Estado em seu contexto histórico e o submete a uma concepção materialista da história. O Estado é moldado pela sociedade, e não o contrário; a sociedade é moldada pelo modo dominante de produção e das relações de produção intrínsecas a esse modo.

> Em segundo lugar, Marx (novamente em oposição a Hegel) defendia que o Estado, emergindo das relações de produção, não representa o bem comum, mas é a expressão política da estrutura de classe inerente à produção. Hegel (e, como vimos, Hobbes,

> Locke, Rousseau e Smith) tinha uma visão do Estado como responsável pela representação da 'coletividade social', acima dos interesses particulares e das classes, assegurando que a competição entre os indivíduos e os grupos permanecessem em ordem, enquanto os interesses coletivos do 'todo' social seriam preservados nas ações do próprio Estado. Marx veio a rejeitar essa visão do Estado como o curador da sociedade como um todo. Uma vez que ele chegou a sua formulação da sociedade capitalista como uma sociedade de classes, dominada pela burguesia, seguiu-se necessariamente a sua visão de que o Estado é a expressão política dessa dominação (CARNOY, 2013, p. 69).

O raciocínio é simples: o estado está a serviço da classe dominante. No capitalismo a classe que domina é a burguesia. Portanto, o Estado está a serviço da burguesia. Trata-se da noção do "Estado como o *aparelho repressivo da burguesia* que é a característica tipicamente marxista do Estado" (CARNOY, 2013, p. 73). Lênin percebeu que a legitimação do poder, da repressão, para reforçar a reprodução da estrutura e das relações de classes é a principal função do Estado burguês. Sobre esse assunto vide o seu livro "O Estado e a Revolução", escrito em 1917 e publicado pela primeira vez em 1918.

O que é governo?

Para responder a esta pergunta se faz necessário, antes, lembrar o que é o Estado. Observe, portanto, as caracterizações abaixo.

> Por *Estado* entende-se a unidade administrativa de um território. Não existe Estado sem território. O Estado é formado pelo conjunto de instituições

> públicas que representam, organizam e atendem (ao menos em tese) os anseios da população que habita o seu território. Entre essas instituições, podemos citar o governo, as escolas, as prisões, os hospitais públicos, o exército, dentre outras.
>
> Dessa forma, o *governo* seria apenas uma das instituições que compõem o Estado, com a função de administrá-lo. Os governos são transitórios e apresentam diferentes formas, que variam de um lugar para outro, enquanto os Estados são permanentes (ao menos enquanto durar o atual sistema capitalista) (PENA, 2018).

Do ponto de vista histórico, os debates acerca da origem, legitimidade e função precípua do governo se intensificam ao longo do século XVIII. Isto se deve aos questionamentos às teorias do Estado propostas por Thomas Hobbes e John Locke, importantes teóricos, cada um de acordo com sua compreensão de poder político,

> [...] assentaram as bases daquilo que se convencionou chamar de contratualismo, isto é, teorias políticas que sustentavam a tese segundo a qual o Estado originou-se do consentimento contratual dos indivíduos (OLIVEIRA, 2014, p. 70).

Contudo, outros pensadores desconfiavam da validade do contrato social, dentre eles, David Hume. Para ele o governo teria se originado da guerra e só pode ser considerado "legítimo na medida em que cumpre uma função útil para sociedade, ou seja, proporciona uma melhor distribuição da justiça e uma maior organização da defesa contra aqueles que, estando fora da sociedade, podem atentar contra ela" (OLIVEIRA, 2014, p. 70).

Na esteira de Hume, Adam Smith, em sua obra A riqueza das nações, publicada em 1776, sustenta a tese de que a preocupação primeira do Estado deveria ser a de garantir a proteção da sociedade contra a violência e a invasão estrangeira.

> Para Adam Smith, tal como em Hume, a riqueza de uma nação não devia medir-se por seu ouro e sua prata, mas sim pelos bens e serviços reais que põe à disposição de toda sua população (OLIVEIRA, 2014, p. 79).

Desse modo os indivíduos estariam em condições de participarem do crescimento do bem estar coletivo, explica o autor.

Historicamente são inúmeras as transformações ocorridas na função que o Estado tem desempenhado em nossa sociedade. Se nos séculos XVIII e XIX sua principal atenção fora à segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo, à medida que se expandem e se aprofundam os ideais democráticos as responsabilidades do Estado são diversificadas. Nos dias atuais, para que o Estado cumpra a função de promover o bem estar da sociedade, ele necessita desenvolver um conjunto de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como saúde, educação, cultura, esporte, meio ambiente. A esse conjunto de ações denomina-se Políticas Públicas.

> '[...] Políticas Públicas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução (ou não) de problemas da sociedade [...]'. Dito de outra maneira, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. É certo que

> as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) selecionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. Isto ocorre porque a sociedade não consegue se expressar de forma integral. Ela faz solicitações (pedidos ou demandas) para os seus representantes (deputados, senadores e vereadores) e estes mobilizam os membros do Poder Executivo, que também foram eleitos (tais como prefeitos, governadores e inclusive o próprio Presidente da República) para que atendam as demandas da população (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008, p. 05-06).

Cabe lembrar, segundo os autores, que as sociedades contemporâneas se caracterizam pela diversidade em termos de idade, religião, etnia, língua, profissão, ideias, valores, aspirações, interesses econômicos etc. E, como os recursos para atender as demandas muitas vezes são limitados ou escassos, os conflitos sociais são inevitáveis. “Em outras palavras, as Políticas Públicas são o resultado da competição entre os diversos grupos ou segmentos da sociedade que buscam defender (ou garantir) seus interesses” (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008, p. 07). Espera-se do formulador de Políticas Públicas prudência e bom senso para conseguir perceber, compreender e selecionar as diversas demandas e pensar sempre no bem coletivo.

A formulação das políticas públicas resulta de um processo de diversas fases:

> Primeira fase: Formação da Agenda (Seleção das Prioridades);

> Segunda fase: Formulação de Políticas (Apresentação de Soluções ou Alternativas);
>
> Terceira fase: Processo de Tomada de Decisão (Escolha das Ações);
>
> Quarta fase: Implementação (ou Execução das Ações);
>
> Quinta fase: Avaliação.

Na prática, as fases se interligam entre si, de tal forma que essa separação se dá mais para facilitar a compreensão do processo (LOPES; AMARAL; CALDAS, 2008, p. 10).

SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA ATUAL

Em relação à política educacional brasileira atual, Saviani (2013) apresenta o problema do princípio da racionalização dos custos segundo o qual são priorizados os resultados imediatos ligados ao desempenho em sala de aula, sobretudo mediante os índices de organismos internacionais. Esse tipo de política é contrário ao projeto de formação de professores cultos, capazes de oferecer aos seus alunos uma formação mais ampla e profunda dos aspectos no objeto da docência que desempenham. Esse tipo de política:

> [...] pretende, assim, formar professores técnicos, capazes de desempenhar-se perante aos seus alunos em sala de aula, dando conta do programa tal como apresentado nos manuais escolares elaborados de acordo com os 'parâmetros curriculares nacionais' propostos pelo MEC (SAVIANI, 2013, p. 2012).

Para se ter uma ideia, já na década de 1950, entidades internacionais de assistência técnica e financeira, associadas a comissões regionais das Nações Unidas, incentivaram o planejamento estatal a fim de incentivar o desenvolvimento mundial no período que seguiu ao fim da segunda grande guerra. A Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) cumpriu esse papel na América Latina. No final da década, a Organização dos Estados Americanos (OEA) recomendou a organização de conferências internacionais para o desenvolvimento da região. Como resultado disso, realizou-se em 1961 a conferência do Uruguai, sendo escrita a *Carta de Punta del Este*. Nesta carta, os países signatários se comprometeram a levar adiante as orientações da Cepal em consonância com o programa de cooperação econômica criado pelo governo Kennedy (Aliança para o Progresso),

> que integrava organismos financeiros e governos da América Latina [...] o planejamento estatal ganhou força sob a orientação da Cepal, inclusive como pré-requisito para que os governos tivessem acesso aos créditos de organismos financeiros internacionais (FONSECA, 2013, p. 87).

É nesse contexto que ganha visibilidade a

> Teoria do Capital Humano, segundo a qual a educação seria requisito essencial para o crescimento econômico dos países, ao adotar os indivíduos de competências técnicas para o mercado de trabalho. Foi recomendado, então, que os governos incorporassem a educação aos seus planos econômicos (FONSECA, 2013, p. 87).

Assim, os sucessivos governos, ao seu modo, seguiram as imposições das cartilhas internacionais, com recomendações e "acordos", com destaque para o MEC-USAID, de 1967. A partir deste acordo, modificou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e instalou-se a obrigatoriedade da educação profissional no Brasil. "Sob o viés do capital humano, a nova lei (nº 5. 692/1971) estabelecia a formação intensiva de trabalhadores para sustentar o crescimento econômico do País" (FONSECA, 2013, p. 90). A partir da década de 1980, o Banco Mundial firmou-se como principal ente internacional de cooperação técnica e financeira para a educação. Em 1990 o BM se destaca como um dos principais patrocinadores da Conferência Internacional de Jomtien, na Tailândia, donde saiu a *Declaração Mundial de Educação para Todos*.

Observa-se que as décadas de 1980 e 1990 constituíram um período de mudanças na realidade do Brasil, inclusive em reação a abertura democrática, mas há também, nesse período "a introdução de reformas neoliberais, que embora marcassem uma postura ativa de novas políticas públicas acabaram por afetar as populações mais pelo aspecto da regulação e do controle do que pelo aspecto da elevação da qualidade dos serviços prestados" (BORGES; ARAÚJO; PEREIRA, 2013, p. 68).

As autoras lembram ainda que ao se analisar como se materializam e são executadas as políticas públicas educacionais é preciso levar em consideração o "contexto de formulação em que elas nascem no país, embora se compreenda que um dos objetivos das políticas públicas na educação seja alcançar a qualidade do ensino público e isso precisa ser considerado a partir de uma escola autônoma" (BORGES; ARAÚJO; PEREIRA, 2013, p. 67).

Vieira (2007) enfatiza que no âmbito da política prática, as características de continuidade ou mudança podem ou não se aplicar a perspectivas mais ou menos progressistas. As políticas podem se conservar sob a égide de diferentes ideologias.

> Existem tendências históricas que vão se configurando e que independem da vontade dos gestores de ocasião. Mais uma vez é oportuno recorrer aos exemplos para melhor esclarecer. Tomemos o caso da descentralização, que tem na municipalização do ensino fundamental e em outros desdobramentos, como a autonomia da escola, fortes determinantes. Esta tendência, defendida por muitos nos anos oitenta, foi aprofundada no governo FHC e teve continuidade no governo Lula. Assim, ao nos aproximarmos de um tema complexo como a análise da(s) política(s), é preciso especificar de que política(s) está se tratando para que não pairem dúvidas a respeito dos elementos de ruptura ou de continuidade em jogo (VIEIRA, 2007, p. 57).

Nesta perspectiva, cabe estudar a projeção da produção acadêmica em Políticas Públicas, que vem sendo notada no Brasil desde o final da década de 1990.

De acordo com a historiadora da educação Carlota Boto, não é necessário cair na ilusão das origens para constatar que, até certo ponto, "somos nós, ainda, educadores brasileiros deste final de século XX, tributários do ideal democrático da Revolução que consolida a política burguesa" (BOTO, 1996, p. 17). A estudiosa refere-se à Revolução Francesa de 1789. O século XVIII, conforme os estudos da autora, colocaria a questão do ensino na França no rol prioritário. O iluminismo trazia à tona a cidadania e exigia uma escola única, laica e gratuita aberta a todas as crianças de ambos os sexos. A universalização da escola conferia igualdade de oportunidades para que todos desenvolvessem os seus talentos naturais. O destaque conferido à escola é ilustrado pela expressão "Escola, templo da República".

> Havia, sem dúvida, um Estado-nação a ser esculpido: o sentimento de pátria e a unificação linguística eram dispositivos imprescindíveis para tal empreendimento. A modernidade elegia a cidadania como referência e álibi para sustentação de uma sociedade que não equacionava as distâncias e desigualdades sociais. A cidadania, no entanto, exigia emancipação pelas Luzes, pela erradicação do suposto obscurantismo (BOTO, 1996, p. 16).

A Revolução se apresentava como referência nos âmbitos da cidadania e das políticas públicas que, em tese, se relacionam mutuamente. A escolarização significava instrumento privilegiado na capacitação das novas gerações e no surgimento do homem novo. "Organizar a escolarização pública era, sim, esboçar um projeto de nação, mas era também organizar futuros leitores" (BOTO, 1996, p. 192).

Do lado de cá, segundo Araújo (2011, p. 286), "abordar a relação entre Estado e as políticas educacionais no Brasil constitui grande desafio, visto que nosso liberalismo foi outro, nosso intervencionismo foi outro e, não chegando a consolidar plenamente nem um nem outro". Nas palavras de Fábio Konder Comparato, no Brasil sempre tivemos um "falso liberalismo econômico e um persistente autoritarismo político [...] Desde os tempos coloniais, o Estado sempre interveio nas atividades econômicas no sentido da proteção, obviamente, proteção daqueles que já eram poderosos" (COMPARATO, 1987, p. 55). Em função das alterações no capitalismo mundial adentramos o século XXI com a tendência de diminuir um Estado já tênue em sua dívida histórica com a maioria da população excluída dos requisitos mínimos para uma vida digna e cidadã.

Em finais do século XIX a Europa já constituía o seu sistema nacional de educação, diferentemente do Brasil que mitigava essa

possibilidade com uma organização de "Estado liberal que servia apenas para atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-os a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos 'pelo alto' e pela concentração de terras, riquezas e saber (ARAÚJO, 2011, p. 284). Acrescente-se a isso o fato de ser apenas a partir de 1930 que foi criado o Ministério da Educação e Saúde trazendo a visibilidade da educação como uma questão nacional. A partir daí seguiu-se uma série de reformas no país, com discussões e debates de abrangência nacional. Assim, podemos citar, por exemplo:

> Em 1931 ocorriam as reformas de Francisco Campos;
>
> Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, era dirigido ao povo e ao governo em defesa da construção de um sistema nacional de educação;
>
> Em 1934 se dava a promulgação da Constituição que reconhecia a educação como direito, assentava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação;
>
> Durante todo o período de Vargas no poder, foram criadas leis orgânicas de ensino.

Fábio Konder Comparato expõe brevemente as leis fundamentais da educação em Montesquieu que, segundo o filósofo francês, servem para qualquer regime político.

> As leis da educação são as que recebemos em primeiro lugar. E como elas nos preparam para a condição de cidadãos, cada família em particular deve ser governada em consonância com a grande família que as engloba todas. Se o povo em geral tem um

> princípio, as partes que o compõem, ou seja, as famílias, tê-lo-ão também. As leis da educação serão pois diferentes em cada espécie de governo. Nas
>
> monarquias elas terão por objetivo a honra, nas repúblicas, a virtude, no despotismo, o temor [...]. é no governo republicano que há necessidade de toda a força da educação. O temor dos governos despóticos nasce naturalmente entre as ameaças e os castigos. A honra das monarquias é favorecida pelas paixões e as favorece, por sua vez. Mas a virtude política é uma renúncia a si mesmo, o que é sempre algo muito penoso (MONTESQUIEU *apud* COMPARATO, 1987, p. 87).

Assim, ao estado cabe a organização da educação para que esta, por sua vez, enquanto instituição política ajude a organizar o Estado.

Amaral e Ferreira (2014) apontam que nos últimos 40 anos o mundo tem experimentado o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização, no qual se desenvolveram as inovações tecnológicas, consolidou-se a era da informação, estabeleceram-se novas formas de organização e gerência do trabalho, como é o caso do pós-fordismo, e das políticas econômicas neoliberais. É nesse contexto que, segundo as autoras, "se desenvolvem as políticas educativas no Brasil, conduzidas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo" (AMARAL; FERREIRA, 2014, p. 03).

Antonio Inácio Andrioli (2003) apresenta em grandes eixos, o que, segundo ele, mais claramente se pode apontar como consequências do neoliberalismo na educação. Veja o Quadro 1:

Quadro1 - Consequências do neoliberalismo na educação

1- Menos recursos, por dois motivos principais: a) diminuição da arrecadação através de isenções, incentivos, sonegação...); b) não aplicação dos recursos e descumprimento de leis;
2- Prioridade no Ensino Fundamental, como responsabilidade dos Estados e Municípios (a Educação Infantil é delegada aos municípios);
3 - O rápido e barato é apresentado como critério de eficiência;
4 - Formação menos abrangente e mais profissionalizante;
5- A maior marca da subordinação profissionalizante é a reforma do ensino médio e profissionalizante;
6- Privatização do ensino;
7- Municipalização e "escolarização" do ensino, com o Estado repassando adiante sua responsabilidade (os custos são repassados às prefeituras e às próprias escolas);
8- Aceleraração da aprovação para desocupar vagas, tendo o agravante da menor qualidade;
9- Aumento de matrículas, como jogo de marketing (são feitas apenas mais inscrições, pois não há estrutura efetiva para novas vagas);
10- A sociedade civil deve adotar os "órfãos" do Estado (por exemplo, o programa "Amigos da Escola"). Se as pessoas não tiverem acesso à escola a culpa é colocada na sociedade que "não se organizou", isentando, assim, o governo de sua responsabilidade com a educação;
11- O Ensino Médio dividido entre educação regular e profissionalizante, com a tendência de priorizar este último: "mais 'mão-de-obra' e menos consciência crítica";
12- A autonomia é apenas administrativa. As avaliações, livros didáticos, currículos, programas, conteúdos, cursos de formação, critérios de "controle" e fiscalização, continuam dirigidos e centralizados. Mas, no que se refere à parte financeira (como infraestrutura, merenda, transporte), passa a ser descentralizada;
13- Produtividade e eficiência empresarial (máximo resultado com o menor custo): não interessa o conhecimento crítico;
14- Nova linguagem, com a utilização de termos neoliberais na educação;

15 - Modismo da qualidade total (no estilo das empresas privadas) na escola pública, a partir de 1980;
16- Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) são ambíguos (possuem 2 visões contraditórias), pois se, por um lado, aparece uma preocupação com as questões sociais, com a presença dos temas transversais como proposta pedagógica e a participação de intelectuais progressistas, por outro, há todo um caráter de adequação ao sistema de qualidade total e a retirada do Estado. É importante recordar que os PCNs surgiram já no início do 1º. mandato de FHC, quando foi reunido um grupo de intelectuais da Espanha, Chile, Argentina, Bolívia e outros países que já tinham realizado suas reformas neoliberais, para iniciar esse processo no Brasil. A parte considerada progressista não funciona, já que a proposta não vem acompanhada de políticas que assegurem sua efetiva implantação, ficando na dependência das instâncias da sociedade civil e dos próprios professores;
17- Mudança do termo "igualdade social" para "equidade social", ou seja, não há mais a preocupação com a igualdade como direito de todos, mas somente a "amenização" da desigualdade;
18 - Privatização das Universidades;
19 - Nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinando as competências da federação, transferindo responsabilidades aos Estados e Municípios;
20 - Parcerias com a sociedade civil (empresas privadas e organizações sociais). Diante da análise anterior, a atuação coerente e socialmente comprometida na educação parece cada vez mais difícil, tendo em vista que a causa dos problemas está longe e, ao mesmo tempo, dispersa em ações locais. A tarefa de educar, em nosso tempo, implica em conseguir pensar e agir localmente e globalmente, o que carece da interação coletiva dos educadores e, segundo Philippe Perrenoud, da Universidade de Genebra, "o professor que não se preparar para intervir na discussão global, não é um ator coletivo". Além disso, a produção teórica só tem sentido se for feita sobre a prática, com vistas a transformá-la. Portanto, para que haja condições efetivas de construir uma escola transformadora, numa sociedade transformadora, é necessária a predisposição dos educadores também pela transformação de sua ação educativa e "a prática reflexiva deve deixar de ser um mero discurso ou tema de seminário, ela objetiva a tomada de consciência e organização da prática".

Fonte: <http://firgoa.usc.es>. Acesso em: 05/06/2018.

Constata-se que a concentração de renda se configura fator de agravamento do problema educacional brasileiro e que a estrutura da economia global inviabiliza quaisquer intenções de se ampliar a distribuição de renda no país. Pois o fator que motiva o investimento e a "expansão produtiva no capitalismo está determinado pela busca do lucro e do monopólio da atividade econômica, que é o resultado necessário da competição desbragada dos proprietários e dos indivíduos concentradores em sua busca de prazer e poder" (SANTOS, 2016, p. 207).

Assim intensificam-se a espoliação e a exclusão de pessoas mundo a fora, cuja pobreza se expressa nos 2 bilhões de seres humanos que vivem com uma renda inferior a seiscentos dólares por ano.

Dessa maneira, as possibilidades via educação se esvaem, se minimizam. Para o autor, "existe uma correlação muito alta entre desigualdade social e êxito escolar" (SANTOS, 2016, p. 209). E enquanto cresce o número de seres humanos excluídos da vida social, especialmente do processo educacional, os privilegiados ampliam suas riquezas, dentre elas o conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMARAL, C. L. C.; FERREIRA, L. S. "Políticas educacionais no contexto da globalização do capital: da política às políticas de gestão". **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**. vol. 4, n. 4, 2014.

ARAÚJO, G. C. "Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: 'O problema maior é o de estudar'". **Educar em Revista**, n. 39, 2011.

BORGES, G. F. M.; ARAÚJO, C. A.; PEREIRA, D. "Políticas públicas e políticas educacionais: primeiras aproximações". **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, vol. 1, n. 1, 2013.

BOTO, C. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2012.

COMPARATO, F. K. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

LOPES, B.; AMARAL, J. N.; CALDAS, R. W. **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Editora Sebrae, 2008.

MARCHI, E. C. S. V. "Aspectos de direito público romano: as constituições políticas da realeza e da República". **Revista da Faculdade de Direito – USP**, vol. 100, 2005.

OLIVEIRA, F. S. "Sobre a origem e função precípua do governo na concepção dos contratualistas, David Hume e Adam Smith". **Constituição, Economia e Desenvolvimento: Revista da Academia Brasileira de Direito Constitucional**, vol. 14, n. 10, 2014.

PENA, R. F. A. "Estado, Nação e Governo". **Brasil Escola** [2018]. Disponível em <www.brasilescola.uol.com.br>. Acesso em: 04/03/2023.

SANTOS, T. "Globalização e educação: uma primeira aproximação". *In*: BEVILAQUA, A. P. *et al* (orgs.). **O paradigma da economia global e o desenvolvimento sustentável para a formação docente e discente em educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2016.

SAVIANI. D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

VERNANT, J. P. **As origens do pensamento grego**. Rio de Janeiro: Editora Difel, 2012.

VIEIRA, S. L. "Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 23, n. 1, 2007.

CAPÍTULO 2

Psicologia Comunitária, Educação Libertária e Políticas Sociais em Conversação com Paulo Freire

PSICOLOGIA COMUNITÁRIA, EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E POLÍTICAS SOCIAIS EM CONVERSAÇÃO COM PAULO FREIRE

Tatiane Moraes Chagas

Flávia Cristina Silveira Lemos

Leandro Passarinho Reis Júnior

Evelyn Tarcida Almeida Ferreira

A Psicologia atua em uma diversidade de campos, com diferentes métodos e teorias, pois se há presença humana, há processos psicológicos envolvidos que merecem atenção. Este trabalho se concentra em uma dessas áreas, a psicologia comunitária, a qual procura compreender o ser humano em construção e diálogo constante com o seu meio. É realizado um apanhado de sua história, considerando relevante analisar seus pressupostos e possibilidades de atuação em contextos de resistências, como é o caso dos movimentos sociais e o campo das políticas públicas. Os movimentos sociais, segundo Gonh (2011), são grandes condutores de lutas político-sociais, que se organizam em prol das melhorias da população, realizam de forma coletiva e em redes levantamentos sobre a realidade social e a partir disso desenvolvem propostas que são instrumentos de resistência à exclusão.

Enfatiza-se que estes grupos estão presentes em comunidades aqui entendidas principalmente como os centros periféricos e marginalizados que experienciam graves situações de estresses emocionais diretamente ligados às péssimas condições de moradia, educação, saneamento básico, alimentação entre outras. Ao analisar a relação dos sujeitos com o lugar onde habitam, percebe-se que não

se trata de uma questão superficial, estática ou meramente material, visto que o espaço exerce um papel preponderante na construção do tecido social, ele é vivido, experienciado e renovado a cada tempo. A existência em dado lugar revela o seu papel no mundo (SANTOS, 2001).

Diante disso, ao estudar o percurso histórico da psicologia comunitária, sua atuação na atualidade e a relação com o território, destaca-se que a mesma se mostra como um dispositivo de resistência. O que demonstra a importância de perceber a psicologia como ciência que não se preocupa somente com questões individuais, mas também com as demandas sociais, com as mazelas de grupos que historicamente vivem à margem de seus próprios direitos.

ASPECTOS HISTÓRICOS

Ao longo da história, a psicologia passou por um processo dinâmico de transformação, foi se constituindo, agrupando e reagrupando de acordo com as demandas de cada época. Por muito tempo restringiu-se ao atendimento às elites e ao trabalho acadêmico. Contudo, com a emergência dos problemas sociais que cada vez mais intensificavam-se, essa direção precisou mudar. Criou-se um movimento que progressivamente aproximava-se do cotidiano das pessoas, principalmente nos bairros e instituições populares (LANE *et al*., 1989).

Esse tipo de Psicologia se origina no seio dos movimentos sociais na década de 60 e carrega em seu bojo uma atuação que se concentra na instrumentalização de conhecimentos e técnicas que possam contribuir para que grupos que vivenciam precárias

condições de subsistência, alcancem melhor qualidade de vida (LANE *et al*., 1989).

Quando a psicologia se insere na comunidade, a princípio não ocorre uma perspectiva unanime de intervenção, Lane *et al*. (1989) destacam a existência de alguns tipos: assistencialista ou caritativo, de ação político-partidária, o que tentava reproduzir nos bairros populares o modelo tradicional de clínica psicológica sem muita adaptação à realidade da comunidade e uma orientação bem mais nociva, em que o psicólogo servia como um controlador moral dos hábitos e comportamentos considerados desviantes.

Esses modelos estavam guiados por um viés experimental e cognitivista que direcionava uma psicologia social caracterizada por um trabalho desvinculado dos reais problemas que a população enfrentava, tomando-a como laboratório para suas pesquisas e ações isoladas, sem problematizações ou adesão ao contexto geral de seus atendidos.

De encontro a isso, no entanto, surge uma visão dialógica, que se compromete com as questões sociais, com as lutas da população mais pobre. Ela se insere no dia-a-dia da comunidade, sem redomas ou máscaras. Esta parece ser mais significativa diante de realidades menos abastadas, expostas as contradições do capital.

> Portanto, a Psicologia Comunitária deve preocupar-se com as condições psicossociais do modo de vida do lugar (internas e externas) que impedem aos moradores se tornarem sujeitos de sua comunidade, e as que o fazem sujeitos dela, ao mesmo tempo em que, no ato de compreender e compartilhar a vida comunitária com seus moradores, trabalhar com eles a partir dessas mesmas condições, na perspectiva da autonomia e libertação, deles e do próprio Psicólogo (GÓIS, 2005, p. 60).

Logo, não basta o psicólogo estar somente presente no lugar ou desenvolver um trabalho repleto de métodos, técnicas e procedimentos, sem que estes atendam verdadeiramente as necessidades da população, sem que haja um movimento de contínuas trocas, envolvimento, comunhão e reciprocidade entre os sujeitos. A psicologia comunitária que se orienta pela ótica dialógica, da construção coletiva e produção de liberdade, não se instala e rege as ações, ela se junta para potencializar o processo de conscientização dos grupos de forma integrada e participativa.

Ao adentrar no cotidiano da comunidade, o psicólogo não pode deixar de lado o aspecto formal e técnico da profissão, todavia é primordial problematizar o seu fazer e estar no lugar. Compreender que aquele território é dinâmico, com sua própria história, a qual produz marcas singulares através de sua cultura e forma de organização (LIMA; YASUI, 2014).

Campos *et al*. (1996) afirma que os trabalhos comunitários são realizados a partir de um levantamento das necessidades do grupo foco das ações e em seguida, métodos e processos para conscientizar a população são mobilizados para que aos poucos cada sujeito possa assumir o papel de construtor da própria história, desenvolvendo com isso uma consciência crítica a respeito dos determinantes sócio históricos que estabeleceram sua situação.

Freire (1981) assegura que o mais importante ao ajudar o homem é lhe proporcionar meios para tornar-se agente de sua transformação, um ser consciente dos seus problemas, capaz de pensar e agir criticamente sobre eles. Diferente de um assistencialismo que furta o espirito de responsabilidade de si e dos outros. O homem que reflete sobre sua realidade concreta emerge comprometido a mudá-la.

Nesse sentido, a psicologia comunitária se dispõe a fazer parte da ativa luta pela dignidade humana, com uma ação

comprometida, reflexiva, crítica e engajada. Não presta favor a ninguém nem é instrumento de salvação do povo. É força agregadora à emancipação dos homens.

PAULO FREIRE E A TEOLOGIA DA LIBERTAÇÃO: A RELAÇÃO COM AS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE E POLÍTICAS SOCIAIS

Ao procurar entender a história da psicologia comunitária e seus modos de atuação nas mais deferentes realidades territoriais, procura-se problematizar o fazer da psicologia nessas configurações e demonstrar as suas possibilidades como instrumento de resistência e fortalecimento de lutas com as comunidades, tendo em vista que muito foi construindo nesse sentido e ainda se constrói, com produção de conhecimento e principalmente engajamento, pois como dizia Paulo Freire (1979), "eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la".

E ao se falar em contextos comunitários não se pode deixar de mencionar a atuação frutífera e potente do autor de *Pedagogia do Oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Cartas à Guiné Bissal*, *Educação na cidade*, entre outras obras em que Paulo Freire traz de forma crítica a posição da educação como meio para a emancipação dos sujeitos oprimidos e a necessária conscientização dos homens sobre sua realidade para que então possam transformá-la.

Este, dentre as inúmeras contribuições, atuou de maneira engajada na educação popular e como um grande expoente, estudioso e sistematizador dessa área. De acordo com Beisiegel (2010) ao final da "república populista" ocorreram intensas agitações sociais urbanas, com o crescimento dos diferentes

movimentos reivindicatórios que se estenderam para a zona rural a partir da organização de ligas camponesas e sindicatos. Assim:

> As práticas da educação popular eram diretamente afetadas pela intensa mobilização do movimento estudantil e seu engajamento na luta pelas denominadas reformas de base: reforma agrária, administrativa, bancária, fiscal, universitária etc. Caminhavam estreitamente associadas a radicalização do movimento estudantil e a crescente politização de setores da igreja católica, em especial na juventude universitária (JUC). Traves mestras das campanhas de educação popular, jovens universitários católicos, marxistas e de outros segmentos das esquerdas integrados nas organizações estudantis levavam para a prática da educação de jovens e adultos analfabetos as perspectivas mais radicais de seus movimentos (BEISIEGEL, 2010, p. 76).

O autor relata que Paulo Freire atuava ativamente e suas ideias e atividades incomodavam bastante os ditos "defensores da ordem e da moral". Após deflagrado o movimento militar isso se intensificou ainda mais, momento em que a repressão alcançou o educador por meio de prisão e outras perseguições. Apreensivo em relação à uma nova prisão, o mesmo refugiou-se na Bolívia em setembro de 1964.

Ao longo do seu percurso como promotor de uma educação libertadora, Freire lutou arduamente para que o Brasil, a América latina, a África, quiçá o mundo, se tornassem lugares melhores para todos viverem, que os homens, principalmente os que sofriam os espólios da exploração da classe dominante, fossem conscientes de sua condição e assumissem o protagonismo de suas vidas.

Consoante a isso, Gadotti (2003) declara que a educação popular se firmou em concepções de educação como produção, construção e não pautada em uma lógica autoritária, manipuladora e ideologizante. Uma educação onde o diálogo é o cerne dos processos de conhecimento, a compreensão de que a ciência deve estar aberta às necessidades da população, que parte de um planejamento comunitário, democrático e participativo.

As luzes do pensamento freiriano como inspiradoras de movimentos libertadores estavam presentes nos movimentos sociais, educação de jovens e adultos, nas universidades e comunidades eclesiais de base (OLIVEIRA; SANTOS, 2017), o que demonstra o alcance de seu pensamento e o quanto era propulsor da luta por uma sociedade mais justa, igualitária e humanizada.

Seguindo essa concepção de que a conscientização é condição básica para a transformação social, Freire demonstra que sem participação não há mudança efetiva, que o envolvimento dos sujeitos em seus processos de libertação envolve uma ação comprometida. Posição igualmente assumida pela Teologia da Libertação, que não procura apenas a libertação espiritual, mas também das mazelas consequentes das desigualdades sociais.

> Com isso, o processo de libertação dos oprimidos torna-se fruto da sua participação, pois, através dela, eles começam a se (re)conhecer como sujeitos. Daí o caráter formativo do engajamento e da participação, pois, na medida em que se envolvem na ação e refletem sobre ela, acabam desenvolvendo uma consciência crítica acerca do seu papel sociedade. Esta é, portanto, uma das aproximações, isto é, um dos diálogos entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação (OLIVEIRA, 2021, p. 64).

Este movimento de aproximação entre os ideais sustentados por Freire e a Teologia da Libertação, busca a libertação dos oprimidos em contextos semelhantes, visando os seus empoderamentos. Para ele, assim como a educação, as igrejas são constituídas por homens e mulheres condicionados a uma realidade concreta imersa em questões políticas, sociais e culturais, logo, nem a educação nem a Igreja poderiam se furtar a isso, o que leva a impossibilidade da neutralidade em ambas (BEISIEGEL, 2010).

Nota-se, portanto, que essa visão de homem e sociedade defendida pelo educador também se estende para a educação religiosa e a concepção que tem da função da igreja no mundo, que em nada está desvinculada dos acontecimentos da vida cotidiana. Essa ênfase nos aspectos da realidade objetiva demonstra que,

> Freire coloca, em primeiro lugar, uma nova base teológica para a educação religiosa casando sua filosofia da educação com a teologia da libertação as quais foram desenvolvidas primeiramente por teólogos latino-americanos. Essa base teológica realça a dimensão social e política da educação (GADOTTI, 1996, p. 608).

Freire contribuiu com uma nova visão para os objetivos da religião, onde levantou questões muitas vezes desprezadas pela vertente tradicional da igreja, a qual tentava nivelar os indivíduos a uma única e restrita categoria de cristãos, sem críticas às nítidas diferenças sociais e desigualdades de classes, o que acabava por preservar as estruturas de dominação.

Para ele o homem possui uma ligação com o seu criador que jamais será de exploração, domesticação ou dominação, mas sempre

de libertação, na qual a religião expressão da natureza transcendental nas relações humanas não poderá aliená-lo em hipótese alguma (FREIRE, 1981).

Essa perspectiva, adotada pela Teologia da libertação, é vivenciada pelas Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), que são importantes organismos na história das lutas sociais no Brasil e na América latina, têm como centralidade a fé, a partilha e a participação ativa como instrumentos de enfrentamento de suas problemáticas.

Frei Beto (1985) descreve que essas comunidades são pequenos agrupamentos organizados em torno de paróquias ou capelas a partir da iniciativa de leigos, padres ou bispos. Estes grupos se reúnem para celebrar a sua fé e por meio dela são movidos em comunhão, partilhando também as problemáticas do dia-a-dia, onde buscam forças para superá-las e alcançar melhores condições de vida. Seus integrantes são pessoas pertencentes às classes populares como empregadas domésticas, assalariados, donas de casa, pequenos comerciantes e seus familiares etc.

Logo, percebe-se que tanto a educação propagada por Freire como a Teologia da Libertação, surgem em meio a contextos marcados pela exploração dos menos favorecidos, os que sofrem humilhações, opressões e descasos, àqueles julgados como a escória da sociedade. Daí vê-se o propósito de ações educativas que primem pela formação da consciência crítica dos sujeitos a partir de suas realidades. A luta para esses grupos deve ser para a superação de fatores que os fazem acomodados ou moldados, em favor de sua humanização (FREIRE,1981).

AS CONTRIBUIÇOES DE PAULO FREIRE NA AMÉRICA LATINA E A NA ÁFRICA EM TERMOS DE RESISTÊNCIAS NO TERRITÓRIO E POLÍTICAS SOCIAIS

De acordo com Faundez (2012) quando a violência imperava na América latina começaram a surgir movimentos populares da igreja católica em defesa dos pobres. E é no seio desses movimentos que emerge o pensamento e atuação de Paulo Freire, bem como de outros intelectuais latino-americanos. Esses movimentos sensibilizavam tanto as elites da igreja como os grupos eclesiais de base.

Por suas ideias revolucionárias e práticas radicais que objetivavam mudanças nas estruturas da sociedade brasileira, Freire sofreu duras perseguições e prisões pela ação da ditadura militar, o que culminou em seu exílio. O mesmo, então, refugiou-se no Chile entre 1965 e 1979.

Nesse período, dedicou-se à reflexão profunda sobre assuntos que envolviam a educação e a realidade brasileira, com destaque para a publicação do livro *Pedagogia do Oprimido* que trata de questões essenciais à atuação popular, como a formação da personalidade, a democracia e o exercício da cidadania, bem como *Educação como Prática da Liberdade (*BEISIEGEL, 2010). Ao prefaciar a 12ª edição deste último, Francisco Weffort expõe que Freire não foi exilado apenas por conta de suas ideias, mas essencialmente por trazer como elemento centralizador de sua prática a libertação do homem.

O educador continuou a missão que ele mesmo pregava: captar os temas de seu tempo e discernindo-os agir com o mundo e não somente nele, integrando-se ao meio no qual estava inserido. Desse modo, após ser apartado de seu país, seus princípios foram

bem aceitos e propagados em outros países da América Latina, onde a sociedade vivenciava um cenário de instabilidade social e política devido à crise econômica e ao autoritarismo.

Esse cenário possibilitou a emergência da educação popular, movimento de resposta diante da grave situação de descaso com a população e injustiça social gerada pelo então modelo econômico, social e político em vigor. Ela está centrada em uma proposta teórico-metodológica em constante construção e embasada por uma concepção dialética de ação ética, crítica e de compromisso com a transformação das formas de opressão das massas (SILVA; NETO; MOURA, 2014).

A pedagogia de Paulo Freire estava totalmente inclinada à inserção popular, já que para ele a educação é intencional e instrumento para a emancipação humana, onde os sujeitos precisam/devem romper com os paradigmas da exploração.

> A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015, p. 220).

Ele afirmava que é na resistência que conserva o homem vivo, na visão do futuro como um problema e na vocação para ser

mais e sempre em processo de mudança que os sujeitos deveriam fundamentar a sua rebeldia e não nas ofensas que ferem sua dignidade (FREIRE, 2011).

Nos anos 1970, atuou ativamente no continente africano, que lutava para se desprender de um passado de escravidão.

> A partir dos escritos africanos, produtos do trabalho de Paulo Freire na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) – que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém liberto, destaca-se a visão da "infraestrutura" social como contexto educativo fundamental na obra freiriana. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista, são apreendidos enquanto conteúdo educativo e enquanto método de uma nova educação: a "educação do homem novo" (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 43).

Para o educador foi um grande desafio trabalhar no contexto acima citado, entretanto só seria possível se o fizesse em conjunto, dialogo e ajuda mutua, em que os seus colaboradores que eram os próprios nativos, conheciam mais do que ninguém àquela realidade e a troca de experiências favoreceria potencialmente o processo educacional popular. Além de considerar indispensável sua postura como sendo militante e não de um técnico ou especialista que depositaria um conhecimento abstrato e descontextualizado.

É notável a influência do pensamento freiriano para além das fronteiras, de como a forma que concebia o mudo e o valor que depositava na capacidade consciente do homem transformar a sua realidade impulsionou tantos movimentos em prol da libertação das camadas populares. Não obstante tenha sido punido veemente por

sua postura revolucionária, conquistou inúmeros adeptos aonde quer que fosse. Ampliando seus horizontes, tornou-se cada vez mais fecundo nas trocas que mantinha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O território é um ponto central para o entendimento da atuação do psicólogo em comunidades, em que caiba sempre realizar uma abordagem crítica em torno das questões sociais, políticas, econômicas e culturais, fatores de relevância para o trabalho onde se realiza a dinâmica das políticas públicas.

Tais políticas são fruto de um processo histórico, onde se constituiu um modo específico de poder político nas sociedades democráticas, são formas do Estado mediar política e economicamente os interesses do capital e assegurar os bens e zelar pelo bem-estar social (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2014).

Segundo Souza (2006), são ações de governo que tentam materializar os propósitos de suas propostas eleitorais seja por meio de programas ou ações que produzirão uma mudança efetiva na realidade social. Essas possíveis mudanças só podem ser concretizadas a partir de uma visão holística das problemáticas existentes em cada sociedade.

No Brasil ao longo dos anos, principalmente nas últimas décadas, as políticas públicas produziram significativas mudanças na qualidade de vida da população, beneficiando em especial as camadas mais pobres, sem falar na elevação dos índices de desenvolvimento humano. Contudo, muito ainda deve ser feito e segundo Lotta e Favareto (2016), problemas como a fragmentação das políticas e um alcance desigual no conjunto territorial dificultam o avanço nesse campo.

A psicologia adentrou no âmbito das políticas públicas, que de acordo com Yamamoto e Oliveira (2014) é um espaço onde as políticas institucionais se desenharam como meios de enfrentamento a conflitos sociais, entendidas como:

> um complexo conjunto de ações, relações e instituições que não só redesenham as coletividades e determinam funções e lugares sociais, mas também constituem um sistema de legitimações capaz de sustentá-los frente a tantos universos simbólicos conflitivos. Como fruto de longas ações sociais e políticas, de conflitos e de organizações populares, hoje estão constituídas muitas das políticas de organização das coletividades pelas quais se enfrentam, neste momento, embates e protestos (YAMAMOTO; OLIVEIRA, 2014, p. 10)

Desse modo, a questão do território e seus desdobramentos apresenta-se como elemento crucial para uma compreensão mais ampla dos fenômenos envolvendo os grupos, pois para que a psicologia possa contribuir de forma efetiva nesses contextos é imprescindível olhar cuidadosamente para o cerne das lutas e manifestações que ocorrem nas comunidades e entender que:

> O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que se está falando em território usado, utilizado por uma dada

> população. Um faz o outro, à maneira da célebre frase de Churchill: primeiro fazemos nossas casas, depois elas nos fazem... A ideia de tribo, povo, nação e, depois, de Estado nacional decorre dessa relação tornada profunda (SANTOS, 2001, p. 96-97).

Essa asserção demonstra a realidade complexa onde o psicólogo atuará, um ambiente repleto de desafios, onde há de se buscar a compreensão da dinâmica territorial e a relação desta com as estruturas de dominação e as lutas pela afirmação das identidades, pelo fortalecimento dos ideais de transformação da humilhação social em dignidade verdadeiramente humana.

E nas comunidades brasileiras várias políticas públicas foram implantadas para tentar reverter as desigualdades que há anos vem afligindo um grande contingente de brasileiros. Esta pesquisa optou por evidenciar apenas algumas em que a psicologia desenvolve seu trabalho e que consideram a relevância do território, que é o caso do SUS (Sistema Único de Saúde), SUAS (Sistema Único de Assistência Social) e a política sobre drogas na perspectiva da redução de danos.

Para o estabelecimento do Sistema Público de Saúde brasileiro que temos hoje, foram necessários muitos esforços, manifestações contra o descaso com a saúde, anos de lutas do Movimento da Reforma Sanitária para que então fosse instituído pela Constituição Federal (CF) de 1988 e consolidado pelas leis 8.080 e 8.142 o SUS. Na lei constitucional estão estabelecidos claramente os objetivos dessa política nacional, os quais giram em torno de identificar e divulgar os determinantes e condicionantes da saúde, bem como direcionar ações para alavancar os setores social e econômico e diminuir os ricos de agravamento da saúde, visando a promoção, prevenção, proteção e recuperação da mesma em conjunto a ações assistenciais (CARVALHO, 2013).

Outra política pública que entende a importância do território para o planejamento e execução de seus serviços é o SUAS. Este pauta-se em um conjunto institucionalizado de valores em favor de uma sociedade mais justa e igualitária, é um sistema que atua em rede integrado com outras políticas que visam combater as desigualdades, pobreza, miséria e vulnerabilidade social no Brasil (BRASIL, 2009).

Para a efetivação de suas ações existem os CRAS (Centros de Referência de Assistência Social) que são unidades que objetivam prevenir situações de vulnerabilidades e riscos sociais no território nacional, praticam o desenvolvimento das potencialidades da população para o fortalecimento de laços cooperativos familiares e comunitários, sempre prevendo e assegurando a extensão do acesso aos direitos sociais (BRASIL, 2009). Também o CREAS (Centros de Referência Especializado de Assistência Social), onde "são desenvolvidos serviços especializados para atendimento e proteção imediata a pessoas e famílias vitimizadas e em situação de violação de direitos" (BRASIL, 2009).

Por fim, destaca-se a política nacional de drogas na perspectiva da redução de danos, uma estratégia mais humanizada sobre a problemática das drogas que:

> pode ser definida como mais uma maneira de se abordar o usuário de drogas, descentrando o foco do problema da erradicação e da abstinência e privilegiando o direito à saúde de todos e o respeito à liberdade individual daquele que não deseja ou não consegue interromper o uso da droga. Como a história indica, essa estratégia surgiu como uma medida de prevenção em resposta à epidemia do contágio por HIV, às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) e a hepatites (MACHADO; BOARINI, 2013, p. 585).

O psicólogo está inserido em todos os escopos de ação das políticas públicas brasileiras citadas. Seu trabalho vê-se totalmente envolvido com as necessidades mais urgentes da população e como já mencionado, seu fazer não se restringe ao cuidado estritamente individual, compartimentalizado e fragmentado. Convoca-o para a integração, para o coletivo e envolvimento ativo, inter e transdisciplinarmente.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, C R. **Paulo Freire**. Recife: Editora Massagana, 2010.

BRASIL. **Orientações Técnicas**: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 03/12/2022.

BRASIL. **SUAS**: Sistema Único de Assistência Social. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: <www.mds.gov.br>. Acesso em: 03/12/2022.

CAMPOS, R. H. F. **Psicologia comunitária**: da solidariedade à autonomia. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

CARVALHO, G. "A saúde pública no Brasil". **Revista Estudos Avançados**, vol. 27, n. 78, 2013.

FAUNDEZ, A. "Paulo Freire e sua influência na América Latina e na África". **Revista Diálogo em Educação**, vol. 12, n. 36, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Editora Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (orgs.). **Educação popular**: utopia latino-americana. 2ª ed. Brasília: Editora Cortez, 2003.

GOHN, M. "Movimentos sociais na contemporaneidade". **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 47, 2011.

GÓIS, C. W. L. **Psicologia comunitária**: atividade e consciência. Fortaleza: Editora Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005.

LANE, S. T. M. *et al*. (orgs.). **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

LIMA, E. M. F. A.; YASUI, S. **"**Territórios e sentidos: espaço, cultura, subjetividade e cuidado na atenção psicossocial". **Saúde Debate**, vol. 38, n. 102, 2014.

MACHADO, L. V., BOARINO, M. L. "Políticas Sobre Drogas no Brasil: a estratégia de redução de danos". **Ciência e Profissão**, vol. 33, n. 3, 2013.

OLIVEIRA, C. C. "Diálogos entre Paulo Freire e a Teologia da Libertação". **Dignidade Revista**, v. 7, n. 12, 2021.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. “A educação de Paulo Freire – Andarilho da utopia - em diferentes contextos”. **Revista Inter-Ação**, vol. 42, n. 1, 2017.

PALUDO, C. “Educação popular como resistência e emancipação humana”. **Cadernos Cedes**, vol. 35, n. 96, 2015.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record, 2001.

SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C.; MOURA, R. (orgs.). **Pedagogia Social**. São Paulo: Editora Expressão e Arte, 2014.

SOUZA, C. “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. **Sociologias**, vol. 8, n. 16, 2006.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

YAMAMOTO, O.; OLIVEIRA, I. F. **Psicologia e Políticas Sociais**: temas em debate. Belém: Editora da UFPA, 2014.

CAPÍTULO 3

Política Pública e Interferências Ideológicas: Análise do Protocolo entre o Ministério da Educação e Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos para o Combate à Violência Escolar

POLÍTICA PÚBLICA E INTERFERÊNCIAS IDEOLÓGICAS: ANÁLISE DO PROTOCOLO ENTRE O MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA MULHER, FAMÍLIA E DIREITOS HUMANOS PARA O COMBATE À VIOLÊNCIA ESCOLAR

George Francisco Corona

Este estudo tem por objetivo realizar uma análise do documento oficial do governo federal (gestão 2019-2022) chamado de Protocolo Interministerial de Intenções, assinado entre os ministérios da Educação (MEC) e da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH). Nosso foco é compreender como o discurso ideológico de lideranças públicas de determinada gestão interferem na condução de políticas públicas de Estado, que geralmente ultrapassam o mandato de vários governos eleitos. O documento que ora analisamos trata de traçar diretrizes para a promoção de políticas públicas para o combate às formas de violências escolares, assim como para a promoção de uma cultura de paz, não violência, inclusão e respeito à diversidade, à liberdade de crença e de pensamento. Estes são princípios defendidos por tratados internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como por documentos nacionais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente. Contudo, ao realizarmos a análise do texto de acordo com nossos procedimentos metodológicos, identificamos uma série de incoerências, contradições e inconsistências entre o discurso das diretrizes nacionais e internacionais e o discurso dos ministros de estado que assinam o referido Protocolo de intenções. Tal discrepância se deve às posições político-ideológicas em assuntos ligados aos direitos humanos, em especial aos direitos relativos às questões de gênero. Também foi digno de nota o conflito entre a

ideologia religiosa conservadora dos ministros e os ideais do respeito à diversidade étnica, sexual, religiosa e política defendidos pelas leis internas e acordos multilaterais, ideais estes esperados em toda política pública que tenha por meta o combate às mais variadas formas de violências escolares.

O procedimento metodológico deste estudo consiste no modelo de pesquisa documental, e tem como base a filosofia da linguagem dos pensadores do Círculo de Bakhtin. Para estes teóricos, o texto é a base das ciências humanas, e consiste em enunciados únicos e irrepetíveis, pois são localizados do espaço, no tempo, na cultura, na história e nas condições sociais e econômicas dos interlocutores envolvidos em sua produção, ou seja, é cronotópico. Para os bakhtinianos, todo texto é responsivo e orientado: ele responde a algo ou alguém, e é determinado em seu estilo de acordo com os destinatários a que se busca influenciar. O sujeito que produz enunciados sempre o faz em função de um receptor. Mesmo no decurso do pensamento de *um* indivíduo, o outro está presente, com quem o discurso individual é partilhado, como se houvera uma plateia virtual. Esta presença constante da *alteridade*, do *Outro enquanto réplica* ou do *Outro enquanto destinatário,* Bakhtin chama de *dialogismo* (BAKHTIN, 2006).

Por isso é essencial conhecer o autor do enunciado, sua posição no contexto preciso de sua fala, assim como a quem responde e a quem se dirige. Nenhum enunciado verbalizado pode ser atribuído exclusivamente a quem o enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, de todo o contexto social da enunciação (BAKHTIN, 2017). Mesmo o pesquisador que trata dos documentos não é parte neutra, mas participa ativamente do diálogo com o texto. Tais características cronotópica e responsiva dos enunciados compõem sua dialogia, que é permanente e ininterrupta. Compreender a enunciação de outrem, afirma Volóchinov, significa orientar-se em relação a ela e localizá-la em

seu contexto. A cada palavra que lemos em busca de compreendê-la fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. A compreensão é uma forma de diálogo: compreender é opor à palavra do enunciador uma contrapalavra (VOLÓCHINOV, 2018). É o que o leitor faz agora ao ler este nosso texto: uma variedade de outras palavras reagem em sua mente, o que caracteriza a *responsividade,* princípio da dialogia. É na consideração bakhtiniana do texto que emergem os sentidos dos enunciados e, sob esta ótica dialógica, analisamos o documento do Protocolo Interministerial do governo federal brasileiro 2019-2022, que orienta as políticas públicas para o combate às violências escolares e a promoção dos direitos humanos, a fim de investigarmos como posições ideológicas *dialogam*, refletindo e refratando (distorcendo) o sentido das ideias dos textos documentais de políticas públicas.

LOCALIZAÇÃO DO DOCUMENTO

Este documento analisado é sucinto, mas muito significativo para se compreender as *intenções* de ambos os ministérios sobre o tema da Violência Escolar. Tomamos conhecimento da existência deste documento em pesquisa direta pelos portais do MEC na internet <https://www.gov.br/mec>, por meio de reportagens publicadas, no entanto não conseguimos localizar o texto oficial do Protocolo. Fizemos, portanto, a solicitação do mesmo pelo portal Fala.BR, a plataforma integrada de ouvidoria e acesso à informação do governo federal. Nossa solicitação, de número 00083.000376/2020-01, foi dirigida ao MMFDH, registrada no dia 6 de maio de 2020, e respondida no dia 26 maio de 2020. O Ministério nos forneceu, então, cópia do Protocolo Interministerial de Intenções, assinadas pelos ministros Abraham Weintraub e Damares Alves.

No dia 20 de novembro de 2020, ano em que a Convenção dos Direitos da Criança completa 30 anos, o então ministro da educação (MEC), Abraham Weintraub, e a ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos (MMFDH), Damares Alves, assinaram um Protocolo de Intenções, com o objetivo de assegurar o direito a um ambiente escolar de respeito mútuo *entre alunos e professores*. De acordo com o site do MEC, este protocolo visa a promover a cultura de paz, respeito e tolerância por meio do combate à violência e ao *bullying* e *estabelecer uma escola de todos*. Chamamos a atenção para as expressões em itálico. Combater a violência na escola, como analisamos e registramos adiante, tem participação basilar das *famílias*. Seguiremos a metodologia bakhtiniana de análise: averiguar os autores, o contexto e, finalmente, o sentido das enunciações.

OS AUTORES DO PROTOCOLO INTERMINISTERIAL

Os autores deste Protocolo Interministerial são o ex-ministro do MEC, ainda em exercício no ano de 2020, Abraham Weintraub, e Damares Alves, que estava no cargo de ministra do MMFDH à época[1]. Quem é Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub? De acordo com os dados do seu currículo Lattes na plataforma CNPq, foi Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), onde ministrou as matérias de Macroeconomia, Microeconomia e Mercado Financeiro. Mestre em Administração na área de Finanças pela Faculdade Getúlio Vargas (FGV), atuou como executivo no mercado financeiro, por mais de vinte anos, como economista-chefe e diretor do Banco Votorantimbe como sócio na Quest Investimentos. Foi integrante da equipe de transição do governo e,

[1] Damares Alves, atualmente, em 2022, é senadora eleita pelo partido Republicanos no Distrito Federal, para a legislatura 2023-2030.

em 1º de janeiro de 2019, foi nomeado secretário-executivo da Casa Civil. Assumiu como Ministro da Educação em abril de 2019, para substituir o ex-ministro Ricardo Vélez Rodríguez, cargo no qual ficou por 14 meses, sendo exonerado em junho de 2020.

Weintraub foi um ministro com atuação marcada por polêmicas, colocando o MEC em posição de confronto com as universidades e institutos federais, com órgãos de pesquisa científica, com o jornalismo profissional e com a sociedade, além de atritos com o poder legislativo e judiciário. As polêmicas mais marcantes em sua gestão foram os cortes e contingenciamentos de verbas das universidades federais, ataques à imprensa, incitação para alunos filmarem professores em aula como se fosse direito, ofensas ao presidente da França, erros gramaticais e ortográficos em declarações por escrito, acusações infundadas sobre plantio de ervas ilícitas em universidades federais, ataques racistas a indígenas e aos chineses, ataques ao Supremo Tribunal Federal (STF) brasileiro, entre diversas outras (CNN BRASIL, 2020).

Durante e após ocupar o cargo de ministro, ridicularizou o Patrono da Educação Paulo Freire. Contudo, consta que Freire foi o brasileiro mais homenageado do mundo, com 29 títulos de Doutor *Honoris Causa* concedidos por universidades da Europa e Américas. Além disso, Freire é o terceiro pensador mais referenciado do mundo em universidades na área de humanas, com 72.359 citações, ficando atrás apenas de Thomas Kuhn (81.311 citações) e Everett Rogers (72.780 citações). Além disso, a obra de Freire *Pedagogia do Oprimido* é um dos 100 livros mais pedidos em universidades de língua inglesa pelo mundo (SINEPEMG, 2018). Cabe, também, destaque o episódio que, ao anunciar o programa do MEC chamado *Literacia Familiar*, que incentiva a leitura para crianças, afirmou que "sai o kit gay e entra a leitura em família" (ALVES, 2020). Weintraub, assim como Damares Alves, insistiram em contrapor pessoas LGBTQIA+ ao conceito de família. Obviamente, não

qualquer família, mas uma modalidade específica de família ideologicamente posicionada, mesmo que o discurso ambíguo deixe transparecer que se está falando de todas as famílias. Seu currículo, sem nenhuma atuação que comprove experiência em gestão educacional, somado a tal postura pública, são eloquentes sobre suas qualificações para o cargo e seu compromisso com uma educação pública de qualidade.

Quem é Damares Cristina Alves? Formada em direito e em pedagogia, advogada, pastora evangélica, é também filha do pastor Henrique Alves Sobrinho, da igreja do Evangelho Quadrangular. Trabalhou como assessora parlamentar em Brasília e assessora jurídica da Câmara do Deputados para os parlamentares da bancada evangélica por mais de vinte anos (ESTADÃO, 2021). Damares Alves não possui currículo lattes na plataforma do CNPq, portanto não pudemos verificar sua performance acadêmica. A gestão de Damares Alves também é marcada por posições polêmicas, pois, devido a seu histórico como pastora evangélica e suas pregações abertamente hostis à comunidade LGBTQIA+, sua atuação justamente como Ministra dos Direitos Humanos é ambígua. No início de sua atuação em 2019, afirmou ser possível a convivência pacífica entre o movimento conservador e o movimento LGBTQIA+, mas em pouco tempo emitiu um de seus mais famosos enunciados: "É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste rosa!" (FERREIRA, 2019). Sobre esta afirmação ela explicou como sendo uma metáfora contra a ideologia de gênero.

Podemos observar que, ambos os autores, ao falar de família, sob qualquer tópico, afluem e concentram-se no tema de gênero. Logo, há uma correlação direta entre *família* e *gênero* no campo ideológico preciso desses dois autores, onde necessariamente ocorre hostilidade entre a moral sexual cristã tradicional conservadora e as demais questões de gênero. O tema da *defesa da família* precisa ser lido nesta cronotopia conservadora.

CONTEXTO DO PROTOCOLO

O referido Protocolo Interministerial de Intenções foi assinado em 20 de novembro de 2019. Estamos em um contexto político-ideológico, social e histórico específico: um governo militarizado, com presença também de civis religiosos de igrejas cristãs, simpáticos ao armamentismo e defensores de uma moralidade sexual conservadora, especialmente representada pela defesa dos valores da família tradicional da maioria numérica cristã. O saudosismo por valores e práticas sociais da identidade brasileira tradicional se misturam a uma animosidade contra a crescente presença da comunidade LGBTQIA+, e caracterizam as ideias de civismo, patriotismo, identidade nacional e respeito aos direitos da família. A narrativa que se impõe neste contexto é de uma espécie de guerra do bem contra o mal, representada por aqueles que acusam que o maior problema das escolas é a violência institucional praticada por docentes militantes da ideologia de gênero, a qual deve ser combatida com a veemente defesa dos valores primordiais que foram perdidos e invertidos pelos inimigos. A família é posta no centro do debate sobre violência escolar, sendo clamada por maior participação e interferência no cotidiano escolar.

A violência física, verbal, sexual e de gênero é colocada em absoluto segundo plano, quando não silenciada, e a defesa da liberdade de expressão e de opinião se conecta ao direito subjetivo das famílias sobre a educação dos filhos. Há, certamente, outras características sociais, econômicas e culturais relativas ao contexto da assinatura deste Protocolo, mas vamos nos ater unicamente às questões relativas diretamente ao texto em análise. É sobre a política pública de combate à violência escolar que está o interesse de nosso olhar investigativo.

No texto da reportagem sobre o evento de assinatura do Protocolo Interministerial de Intenções, lemos logo, no início, que tais intenções são "promover a cultura de paz, respeito e tolerância por meio do combate à violência e ao *bullying* e estabelecer uma escola de todos [...] para assegurar o direito a um ambiente escolar de respeito mútuo entre alunos e professores" (BRASIL, 2019c). Para o Abraham Weintraub:

> [...] a medida vai garantir os direitos das crianças e dos adolescentes dentro das escolas, em especial a integridade física, sexual, psicológica e moral. "Queremos que elas tenham um ambiente fraterno, plural, sem bullying em razão de opinião, orientação sexual ou qualquer outra característica". *Trata-se de respeitar um pluralismo de ideias pautado pela liberdade de expressão e pela tolerância de opiniões*. Além disso, *estimula uma maior participação da família nas escolas e coloca os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos. "Queremos as famílias e as pessoas responsáveis pelas crianças, próximas das escolas, em ambiente harmônico*. Essa iniciativa que está sendo tomada no governo Bolsonaro é uma pedra importante na base desse novo Brasil que está sendo construído", declarou o ministro (BRASIL, 2019c, destaque nosso).

Este *novo Brasil sendo construído* é uma referência implícita, neste texto, à guinada ideológica que os ministros impõem às escolas, implícito aqui, mas totalmente explícito no contexto em que se dá este evento. A integridade física, sexual, psicológica e moral a que o ministro se refere se assenta unicamente na questão moral, representada pela moralidade da família tradicional heteronormativa cristã. A ênfase na proteção do *pluralismo de ideias* e pela *tolerância*

de opiniões é, irônica e contraditoriamente, invocada para a reintrodução do discurso contra todas as formas de debate sobre gênero, sexualidade e diversidade, pois se as famílias não gostam, por exemplo, de gays, negros, pobres, estrangeiros ou cientistas, suas crenças deveriam ser respeitadas. Notamos aqui que não se trata da defesa democrática de se evitar opinar preconceitos dentro de um debate, mas a tentativa subliminar de se impedir o debate em si. Dizer que se quer os pais e responsáveis como protagonistas da educação de seus filhos equivale a dizer que a opinião destes se sobrepõe aos conteúdos ministrados pelos docentes. Embora esta análise tenha sido feita sob a ótica de todo contexto já circulado por nós, ainda temos outros elementos comprobatórios desta tese, a seguir.

A ministra Damares Alves, em seu pronunciamento no ato da assinatura do Protocolo, afirmou que:

> [...] este é um *novo momento para as famílias* e escolas. Esse protocolo *nasceu do clamor das famílias brasileiras*. Na direção de começar a promover no Brasil *uma nova era entre família e escola* para começar a *restabelecer* nessa nação essa unidade. Não vamos avançar se escola e famílias não caminharem juntos (BRASIL, 2019c).

Há aqui diversos elementos que corroboram nossa posição acerca das *intenções* do Protocolo de *Intenções*. A redundância da palavra *intenções* é proposital, pois o contexto amplo nos fornece dados extralinguísticos suficientes para notar as *intenções implícitas* sob as *intenções declaradas*. Mais uma vez, Damares invoca a expressão *nova era* para expressar a mudança ideológica. A família é colocada, novamente, como agente central desta política de combate à violência e promoção da cultura de paz nas escolas.

A ministra afirmou que este Protocolo foi um *clamor das famílias* brasileiras. Porém, não trouxe nenhuma pesquisa de opinião ou dados científicos para fundamentar tal afirmação. Não explicou qual clamor era, nem quais famílias, nem quantas delas, nenhum número. Trouxe apenas generalizações. Notamos aqui que, sutilmente, a ministra afirma que este Protocolo de Intenções vai *restabelecer* a unidade entre família e escolas. A palavra *restabelecer* cumpre aqui sua significação de reconstituir, resgatar, retomar, recuperar, reimplantar, restaurar, ou seja, repor um estado anterior. É a tese de se *resgatar os valores primordiais tradicionais da família e da sociedade brasileira,* que teriam sido perdidos ou invertidos. Há uma grande coerência entre esta tese e o discurso dos ministros aqui mencionados.

ANÁLISE DO PROTOCOLO

O Protocolo é intitulado como *Protocolo de intenções que entre si celebram o Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos*. Foi assinado em Brasília, Distrito Federal, em 20 de novembro de 2019. Possui apenas três páginas, dividias em sete cláusulas. As cláusulas terceira à sétima tratam de pontos estritamente da formalidade de contratos jurídicos. Portanto, nos deteremos apenas nas cláusulas primeira e segunda.

A cláusula primeira, com o título "Do objeto", localiza a natureza do assunto dentro do conjunto de leis nacionais e internacionais. São elencados, nesta ordem, as seguintes leis como fundamento do Protocolo de Intenções: Constituição Federal do Brasil, Código Civil, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC). Os formuladores do Protocolo de Intenções tomaram o cuidado de selecionar os artigos

de cada uma dessas leis para corroborar os compromissos que assumem, os quais estão listados na cláusula segunda. Notamos que os artigos escolhidos possuem margem de interpretação que justifica o direito a uma autoridade *enfática* da família sobre a educação dos filhos.

Não nos detivemos na Constituição Federal do Brasil, nos artigos 226, 227 e 229 selecionados, e nem no ECA, nos artigos 2º, 3º e 4º, pois tratam de vários direitos das crianças de modo bem amplo. O que, de fato, nos chamou a atenção foi a escolha dos artigos do Código Civil, do CADH e do CDC, pois foram recortes bem específicos. Aqui detivemos nossa análise.

No Código Civil foram selecionados os artigos 3º, 4º e 1.634, da Seção II: "Do exercício do poder familiar". Todos abordam o poder familiar sobre os filhos ao afirmar, nos artigos 3º e 4º, acerca da incapacidade que os menores de 18 anos têm de exercer pessoalmente atos da vida civil, sendo os pais e responsáveis os representantes legais dos menores. Já o artigo 1.634 garante aos pais o pleno exercício do poder familiar sobre seus filhos, como: dirigir a criação e educação; dar ou negar consentimento a que se casem, que viajem ao exterior, que se mudem para outro município, representá-los judicial e extrajudicialmente, até nos atos da vida civil, e exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição (BRASIL, 2002). Neste recorte legal, observamos uma intenção de se deixar marcada a total autoridade da família sobre os filhos menores de idade.

Na CADH, foi escolhido, especificamente, apenas o parágrafo 4 do artigo 12: "Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções" (CADH). Aqui, mais uma vez, se marca o direito da família sobre questões relativas à moral e à religião. A *não escolha* do parágrafo 3º,

imediatamente anterior a este[2], que trata justamente do limite da liberdade religiosa e a põe debaixo da lei civil (que é laica) também é muito eloquente, pois tal parágrafo diminui a autoridade familiar e a põe sob o jugo das leis civis, o que nos parece muito evidente que os autores do Protocolo quiseram evitar. Ou seja: o *não escolher* foi uma *escolha*.

E, por fim, o uso apenas do artigo 5º da CDC:

> [...] os Estados Partes devem respeitar as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, quando aplicável, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores legais ou de outras pessoas legalmente responsáveis pela criança, para proporcionar-lhe instrução e orientação adequadas, de acordo com sua capacidade em evolução, no exercício dos direitos que lhe cabem pela presente Convenção (UNICEF, 1990).

Ler este artigo separado de todo o seu texto, dentro do contexto específico do Protocolo de Intenções, nos leva à compreensão de uma inversão hierárquica que corrompe o espírito das leis e convenções internacionais citadas: coloca-se o poder familiar como precedente e acima do poder civil e estatal, os direitos subjetivos/individuais acima dos coletivos.

Ao unir o conjunto de normas nacionais e internacionais evocadas para fundamentar o Protocolo de Intenções do MEC e do MMFDH, temos que:

[2] Artigo 12, parágrafo 3: A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita unicamente às limitações prescritas pela lei e que sejam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral pública ou os direitos ou liberdades das demais pessoas.

a) a família tem *total e absoluto* poder e autoridade sobre a educação de seus filhos menores de idade e sobre tudo o que lhes for ensinado em qualquer parte do mundo;

b) O Estado deve respeitar incondicionalmente as crenças morais e religiosas dos discentes e suas famílias, sendo-lhe vetado qualquer ato que desagrade ou contrarie seus valores morais;

c) o Estado deve estar submisso hierarquicamente à vontade das famílias particulares, suas crenças e posições ideológicas, pois são direitos ratificados nacional e internacionalmente. De posse desta leitura (bem cronotópica) da fundamentação legal do Protocolo de Intenções, vamos para a análise da próxima cláusula.

A cláusula segunda deste Protocolo se chama "Dos compromissos". Nela, temos um parágrafo único com sete incisos. Podemos sintetizar que os compromissos assumidos se resumem a:

a) fortalecer a presença da família na escola, promovendo a interação entre ambas;

b) garantir a gestão democrática de um ensino público plural e respeitoso resguardando a participação dos pais e responsáveis;

c) Promover a divulgação dos direitos dos alunos em: não sofrer intimidação sistemática (*bullying*); seu direito à liberdade de expressão e tolerância às opiniões e o pluralismo de ideias; o direito de não ser prejudicado em razão de sua história, saberes, identidade, crenças e convicções; o direito a não ser submetido no ambiente escolar a propagandas e publicidade de qualquer natureza; o direito de seguir sua própria religião e convicções e ter assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil; o

direito de guardar suas crenças e convicções, desde que não incitem à violência, constrangimento, ameaça ou violação;

d) Incentivar, no ambiente escolar, o fortalecimento dos vínculos de família, com a participação direta na escola de pais e responsáveis; divulgar aos pais e responsáveis seu direito de apresentar críticas, sugestões, elogios e qualquer outro pronunciamento perante a administração pública, por meio de ouvidoria ou outro órgão competente, para fins de avaliação dos serviços públicos de educação.

Observamos que a ênfase destes compromissos do Protocolo recai sobre a defesa de uma presença ativa da família, somada a uma veemente defesa da liberdade de expressão, de pensamento e de tolerância à diversidade de opiniões, em especial as crenças de natureza religiosa. Tudo isso pareceria muito coerente com as leis e as convenções nacionais e internacionais invocadas no corpo do texto, se não fosse a condição cronotópica do referido Protocolo Interministerial. Nossa visão responsiva ao enunciado deste Protocolo nos remete diretamente à expressão usada na reportagem do evento de assinatura do mesmo: "Escola de Todos". Conseguimos localizar no site oficial do MEC a reportagem que confirma o envio de um ofício para todos os secretários de educação estaduais, municipais, para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e para a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Não conseguimos localizar o arquivo em pesquisa direta. Então fizemos a solicitação de tal ofício ao MEC por meio de do Fala.BR, e o ministério enviou cópia do mesmo no dia 26 de maio de 2020. Chamado de Ofício Circular nº 76/2019/GM-MEC, tem data de 23 de setembro de 2019 é endereçado às autoridades mencionadas acima. Era o Ofício Circular representante da ação *Escola de Todos*. Neste ofício, constam exatamente os mesmos compromissos do Protocolo de Intenções, nos levando a

crer que tal Protocolo faz parte da chamada ação *Escola de Todos*. Em pesquisa sobre a *Escola de Todos*, encontramos no portal oficial do MEC um texto explicativo intitulado "Escola de Todos quer assegurar melhor convívio no ambiente de ensino" (BRASIL, 2019d). Neste texto do portal, lemos que a *Escola de Todos* é uma ação que visa assegurar os seguintes direitos dos alunos:

1. Ter um ensino ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, resguardada a liberdade de expressão, a tolerância de opiniões e o acesso, em sala de aula, às diversas versões, teorias e perspectivas sociais, culturais, econômicas e históricas;
2. Não ser prejudicado por sua história, identidades, crenças e convicções políticas ou ideológicas;
3. Não ser submetido a uma comunicação comercial inadequada – como propagandas político-partidárias – no ambiente escolar;
4. Seguir a religião que esteja de acordo com suas convicções;
5. Professores e comunidade escolar devem respeitar as crenças e convicções do estudante, desde que não incitem à violência, de forma a evitar qualquer tipo de constrangimento ou ameaça (BRASIL. Ministério da Educação (BRASIL, 2019d).

Estamos cotejando, neste momento, três documentos do mesmo tema:

a) Protocolo Interministerial de Intenções;
b) Ação Escola de Todos (representado pelo Ofício Circular nº76/2019/GM-MEC);

c) Texto "sobre" a ação Escola de Todos, publicado no Portal MEC.

Há aqui importantes detalhes no texto do Portal MEC: não se fala de *bullying*, tema presente no Protocolo e no Ofício Circular. No item 2 do texto do Portal MEC fala-se de *convicções políticas ou* ideológicas, expressão também ausente nos dois outros documentos. No item 3, as propagandas das quais os discentes devem ser protegidos também são de cunho *político-partidário*. A expressão *político-partidário*, que está presente no texto do portal MEC sobre a *Escola de Todos,* foi suprimida no Protocolo de Intenções e do Ofício Circular, mas todo o restante foi mantido. Temos, então, as expressões 'convicções políticas ou ideológicas' e 'propagandas político-partidárias' presentes no texto do site, mas ausentes nos dois documentos. No entanto, todos os três textos versam sobre exatamente o mesmo tema: a defesa da cultura de paz nas escolas, da liberdade de expressão e da tolerância à pluralidade de opiniões e crenças religiosas. Por outro lado, o tema da *participação da família na escola*, muito presente no Protocolo de Intenções e no Ofício Circular, ficou ausente no texto do portal MEC. Os textos do *Protocolo de Intenções* e da ação *Escola de Todos* guardam as mesmas afirmações inalteradas. Já o texto do *portal MEC* sobre a Escola de Todos e o próprio ofício da *Escola de todos* possui alterações entre si, não obstante tratarem do mesmo assunto. Podemos inferir, após essas comparações, que a expressão '*presença efetiva da família'* veio documentalmente substituir as expressões 'convicções políticas ou ideológicas' e 'propagandas político-partidárias'. Quer dizer: os ministros de estado recrutaram as *famílias* (cristãs-conservadoras) para exercer o *controle político-partidário-ideológico* nas escolas.

Não temos dúvidas de que o tema do texto do portal MEC, sobre *a Escola de Todos*, o Ofício Circular e o Protocolo de intenções

falam do mesmo *tema*. Porém, o modo como essas ideias foram postas no portal MEC, somado ao contexto ideológico do Ministério da Educação, fez com que Weintraub fosse questionado se a ação *Escola de Todos* não seria uma forma camuflada do rejeitado projeto *Escola Sem Partido* (ESP). Questionado em coletiva de imprensa se;

> [...] a ação "Escola de Todos" tem relação com a "Escola sem Partido", que visa a afastar a possibilidade de oferta de disciplinas com os chamados conteúdo de "gênero" ou de "orientação sexual" em escolas de todo o país, o ministro Abraham Weintraub negou. "Qualquer outro termo não se credencia. É uma escola de todos, plural, que visa a trazer o ambiente de paz, e não o ambiente de cerceamento, de vigilância. A gente está tentando buscar o meio termo, o que os americanos chamariam de *common ground*", disse (FREIRE, 2019).

Porém, na mesma entrevista (FREIRE, 2019), Weintraub afirmou que a ação *Escola de Todos* visa combater a doutrinação e a exposição à propaganda político-partidária nas salas de aula, ou seja: são exatamente as mesmas expressões usadas pelo ESP. Em relação aos temas gênero e orientação sexual, já expusemos enunciações com evidências sobre Weintraub e Damares Alves que comprovam a total relação e coerência entre o *Protocolo de Intenções*, o *Ação Escola de Todos* e o *Projeto Escola sem Partido*. Já a expressão '*estamos buscando o meio termo, o que os americanos chamam de common ground'* teria qual significado dentro do tema amplo do documento e neste contexto específico? A nosso ver, seria uma reação contra a proibição das manifestações preconceituosas: buscar o meio termo seria reequilibrar o jogo de forças morais nas escolas, que teriam dado direitos demais para negros, mulheres, gays e religiões não-cristãs. Seria hora de uma reação das famílias

tradicionais dos brancos heterossexuais cristãos. A cronotopia do documento analisado revela que este reproduz uma imensa resistência aos avanços civilizatórios que o pensamento inclusivo e pluralista provocou na legislação brasileira nas últimas décadas. E este papel de vigilância e cerceamento dos direitos das minorias nas escolas foram conferidos às *famílias.*

Observamos, portanto, que o referido Protocolo Interministerial de Intenções entre MEC e MMFDH distorce os artigos invocados de leis e convenções internacionais, para conferir a discentes e suas famílias prerrogativas ilimitadas de imposição de crenças subjetivas no ambiente coletivo e plural que é a escola pública. Tal postura, a nosso ver, se configura como abuso do direito de liberdade de expressão. De acordo com o jurista e professor de Direito Constitucional da Faculdade de Direito da USP, Conrado Hübner Mendes,

> [...] a liberdade de expressão é usada por vezes como escudo para invadir outros direitos consagrados na Constituição, gerando a necessidade de estabelecer limites para a lei e evitar interpretações equivocadas sobre o que pode e o que não pode ser dito. (...) embora exista uma dificuldade em estabelecer fronteiras para a liberdade de expressão na lei, há valores e direitos que não devem ser violados, como o direito à dignidade humana, à igualdade, à não discriminação e o direito à honra. No Código Penal, há crimes contra a honra: calúnia, injúria e difamação. Você não pode usar a liberdade de expressão para caluniar, injuriar, difamar, fazer apologia ao crime, ameaçar; incitar prática de discriminação também é ilegal (ZANFER, 2021).

Há, neste documento do Protocolo de Intenções, evidentes equívocos de interpretação da lei. O abuso do direito da liberdade de expressão e pensamento, assim como o abuso do direito de ter suas crenças e opiniões toleradas, é usado como escudo para defender ideias preconceituosas contra todas as questões de gênero e diversidade sexual. Neste caso específico, a defesa do respeito às opiniões e crenças religiosas é o pretexto para que certos valores possam ser impostos por discentes e suas famílias, caso se sintam contrariados. Uma das várias ideias polêmicas públicas de Weintraub consistiu, justamente, em defender como um direito o discente gravar os docentes e aulas com o celular, com claro intuito de posterior intimidação (ESTADÃO, 2019). Tal ato é considerado como abuso e ilegal, caso não seja explicitamente autorizado pelos envolvidos, visto que o artigo 20 do Código Civil resguarda o direito de imagem e autoria (BRASIL, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao invés de se combater a violência e de promover uma cultura de paz nas escolas, o referido Protocolo de Intenções (mais uma vez ressaltamos: lido dentro de seu contexto espaço-temporal específico) protege justamente as manifestações mais violadoras da paz e, em nome de um distorcido senso de justiça e liberdade, tolera todos os tipos de violência desde que exercidos em defesa de suas crenças e opiniões privadas. Além disso, há também uma evidente intolerância por uma educação pública baseada em princípios republicanos e laicos. O uso ideológico do conceito de ‘família’, reduzindo-a a um único modelo que seja patriarcal, heteronormativo, cristão e desconsiderando todas as suas demais variadíssimas configurações também consiste em ato de violência simbólica. É

também inconstitucional: é vedado nas cláusulas pétreas da Constituição Federal todas as formas de discriminação.

Ao analisarmos bakhtinianamente o texto do Protocolo, dentro de sua cronotopia específica, percebemos como as leis nacionais e internacionais foram usadas e distorcidas pelos autores, com o intuito de inverter a ordem hierárquica entre Estado e indivíduo, colocando crenças particulares acima das leis e direitos universais. Não nos surpreendeu o fato de que os ministros tentassem ressuscitar a prática discriminatória e já rejeitada pelos legisladores da Escola Sem Partido, mas foi uma surpresa verificar como habilmente usaram as leis nacionais e internacionais que defendem os interesses legítimos das famílias sobre a educação dos filhos para um uso ilegítimo deste direito, caracterizando, assim, o *abuso do direito*. Sem meias palavras, o que o referido documento idealizou como política pública foi a coisificação das famílias conservadoras como massa de manobra para a realização da guerra cultural contra a educação pública, laica, baseada em princípios científicos, na liberdade de pensamento e de cátedra. Como observamos, o foco desta guerra, quando o campo de batalha é a escola, se resume no combate à ideologia de gênero, a inimiga criada para fins de combate político. Não à toa que, sempre que ministros do governo federal 2019-2022 discursam sobre a defesa da família e da religião, é às questões de gênero que tem em vista. Logo, o tema da *defesa da família* é mera camuflagem para a destruição de todos os direitos dos LGBTQIA+.

Enfim, não seria provável que um Ministro da Educação que publicamente antagonize *kit gay* com *leitura em família* representasse um pensamento de cultura de paz, respeito à liberdade, aos direitos humanos e a diversidade de opiniões.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. “Sai o kit gay e entra a leitura em família”, diz Weintraub sobre programa”. **Poder 360** [2020]. Disponível em: <<www.poder360.com.br>. Acesso em: 14/09/2022.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. **O Freudismo**: um esboço crítico. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

BRASIL. “Escola de Todos quer assegurar melhor convívio no ambiente de ensino”. **Portal do MEC** [2019a]. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2020.

BRASIL. “Protocolo interministerial é assinado para promover cultura de paz nas escolas”. **Portal do MEC** [2019b]. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20/09/2020.

BRASIL. **Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Brasília: Planalto, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16/09/2022.

CNN BRASIL. “Abraham Weintraub: Ministro da Educação acumulou polêmicas em 14 meses no cargo”. **CNN Brasil** [2020]. Disponível em: <www.cnnbrasil.com.br>. Acesso em: 14/09/2022.

ESTADÃO. “Ministro da Educação diz que filmar professores em aula é direito dos alunos”. **Estadão** [2019]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 07/09/2022.

ESTADÃO. “Tudo sobre: Damares Alves”. **Estadão** [2021]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 07/09/2022.

FERREIRA, B. “Relembre as polêmicas da Ministra Damares sobre a comunidade LGBT”. **UOL** [2019]. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 14/09/2022.

FREIRE, S. “MEC envia ofício às escolas para combater ‘doutrinação’ partidária”. **Poder 360** [2019]. Disponível em: <www.poder360.com.br>. Acesso em: 16/09/2022.

SINEPE-MG - Sindicado de Estabelecimentos Particulares de Ensino Sindicado de Escolas Particulares do Estado de Minas Gerais. “Paulo Freire é terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo”. **Portal do SINEP-MG** [2018]. Disponível em: <www.sinep-mg.org.br>. Acesso em: 14/09/2022.

UNICEF - Fundo de Emergência Internacional para Crianças das Nações Unidas. “Convenção sobre os Direitos da Criança”. **Unicef Brasil** [1990]. Disponível em: <www.unicef.org>. Acesso em: 08/09/2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANFER, G. “Liberdade de expressão não pode ser usada para violar direitos fundamentais”. **Jornal da USP** [2021]. Disponível em: <www.jornal.usp.br>. Acesso em: 16/09/2022.

CAPÍTULO 4

A Relevância das Políticas Públicas Plurilíngues

A RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PLURILÍNGUES

Ariane Carreiro de Sousa

Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro

Juliana Guimarães Faria

Este estudo tem como objetivo analisar a relevância da implementação de políticas públicas plurilíngues, no Brasil, destacando a política linguística que legitima a língua de sinais da comunidade surda brasileira, a Lei 10.436, de 2002, Lei da Libras.

Além disso, as políticas linguísticas conservam a cultura e a identidade de um segmento social que é minoritário, assegurando aos seus membros o direito de se manifestar como cidadãos, mesmo inseridos em uma comunidade linguística diferente da sua. À vista disso, ao se tratar do cidadão surdo brasileiro, são discutidas as ações que devem acompanhar a Lei da Libras, a fim de assegurar sua eficácia, bem como sua relevância para a pesquisa científica na área das linguagens.

O reconhecimento das línguas existentes por parte do Estado é basilar para a promoção de políticas públicas plurilíngues. Mas o que são essas políticas? Segundo Morello (2009, p. 30), "[...] são políticas de salvaguarda e sustentação das diferentes línguas brasileiras, além da Portuguesa, como pilares da diversidade cultural". Neste sentido, elas ganham *status* de artefato da cultura de um povo. A implantação e a implementação dessas políticas estão definidas nas diretrizes do *Plano Nacional de Cultura: diretrizes gerais*, que tramita no Congresso Nacional Brasileiro, como Projeto de Lei nº. 6.835, de 2006. Este documento é resultante de discussões

e proposições que envolveram vários segmentos da sociedade, afinal, cabe a esta instituição assegurar politicamente e validar por meio de leis as demandas políticos culturais da sociedade brasileira.

As políticas linguísticas ainda contribuem para a legitimação da língua de um povo e, quando se trata da língua de sinais brasileira (Libras), a lei 10.436, de abril de 2002, garante ao cidadão surdo o direito linguístico, pois em seu art. 1º a Libras é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda (BRASIL, 2002), assegurando a seus membros condições de exercer seus direitos de cidadania, nos segmentos social, cultural, étnico ou econômico.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar e discutir a relevância da implementação de políticas públicas plurilíngues em um país, destacando a política linguística que legitima a comunicação da comunidade surda no Brasil Além disso, as políticas linguísticas conservam a cultura e a identidade de uma comunidade minoritária, assegurando aos seus membros o direito de se manifestar como cidadãos, mesmo inseridos em uma comunidade linguística mais ampla diferente da sua. Em vista disso e por se tratar do cidadão surdo brasileiro, são discutidas neste artigo ações que devem acompanhar a Lei da Libras, a fim de assegurar sua eficácia.

Logo, trata-se de um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, sobre as políticas públicas plurilíngues e políticas públicas linguísticas, com base em uma análise documental da Lei 10.436, de 2002. Para atender aos objetivos da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas pessoas surdas.

Assim sendo, o estudo está estruturado da seguinte forma: primeiramente, é abordado o tema das políticas públicas plurilíngues, sua importância e suas articulações; em seguida, é feita uma breve abordagem sobre os países plurilíngues, apresentando-se, inclusive, dados estatísticos que comprovam que o Brasil ainda é um

país plurilíngue, apesar da forte investida do Estado contra a diversidade cultural e linguística. Por fim, a apresentação da análise e discussão das políticas linguísticas da Libras, o artigo é finalizado com as considerações finais.

POLÍTICAS PÚBLICAS PLURILÍNGUES

O Projeto de Lei nº 6.835, de 2006, no tocante às políticas linguísticas, aponta para a valorização das línguas indígenas, o fomento das línguas e dialetos regionais de grupos étnicos e socioeconômicos diferenciados e, também, valoriza as diversas formas e sistemas de comunicação, além de fortalecer o uso da língua portuguesa na esfera internacional, sobretudo, na Comunidade de Países de língua portuguesa.

Morello (2009) afirma que:

> A promoção das línguas se articula a ações que atingem, inevitavelmente, os meios e processos de produção de saberes nessas línguas. Essa perspectiva implica conceber os espaços e práticas lingüísticos em sua ligação às políticas públicas de fomento de tecnologias da informação e comunicação, de um lado, e de tecnologias sociais de formulação e gestão de políticas, de outro (MORELLO, 2009, p. 31).

Essa relação de políticas públicas de fomento de tecnologias da informação e tecnologias sociais de informação e gestão pública contribui para a difusão das línguas existentes, pois as redes de comunicação e informação, pelas suas próprias especificidades, ou seja, por aglomerar diversas informações em um único local e por

ser direcionadas a públicos-alvo distintos, possibilitam acesso dinâmico às informações de diferentes categorias sociais e proporcionam a elaboração e socialização de saberes.

Estes saberes são construídos sócio-historicamente, sendo, portanto, arcabouços linguísticos culturais passíveis de uma "[...] ancoragem política para a produção de conhecimento nas línguas e sobre elas" (MORELLO, 2009, p. 30), por meio de políticas públicas que visem a assegurar direitos de cidadania para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Essa lei, portanto, reconhece a Libras como a língua natural dos surdos, ou seja, é por meio dela que podem se manifestar como cidadãos brasileiros, mesmo inseridos em uma comunidade que utiliza a linguagem oral. Por essa razão, a Lei da Libras é um marco extremante relevante na constituição da identidade da comunidade surda, por legitimar não apenas o uso de sua língua materna (L1), mas também por assegurar aos surdos o direito de difundi-la por todo território nacional.

Posteriormente, o Decreto 5.626, de 20 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), ao regulamentar a Lei de Libras, trouxe ganhos mais significativos para uma educação de fato inclusiva, pois estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação bilíngue para a comunidade surda, ou seja, Libras foi reconhecida como sua língua materna ou primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, preferencialmente, a segunda.

Contudo, a implementação desse Decreto é bastante incipiente, e ainda se faz necessário o resgate histórico para subsidiar as discussões sobre seus principais aspectos e singularidades operacionais, sobretudo, no campo educacional, pois a proposta da educação bilíngue para os surdos, conforme o texto legal, pode ser entendida como oposição aos discursos e às práticas clínicas

hegemônicas, características da educação e escolarização dos surdos nas últimas décadas (SKLIAR, 1999, p. 11).

Nota-se que, segundo a lei 10.436/ 2002, a Libras seria a única forma de domínio linguístico completo que atenderia a todas as necessidades de comunicação e cognição dos surdos. Todavia, na prática, essa língua ainda está em fase de difusão no Brasil, já que são raros os programas televisivos em língua de sinais, o número de intérpretes é inferior à demanda e grande parte dos surdos e seus familiares sequer a conhecem. Segundo Pereira (2014, p. 01), "90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, que se comunicam por meio da linguagem oral, e o que acontecia (e ainda acontece) era que a grande maioria delas chegava à escola com, no máximo, fragmentos da língua portuguesa." Neste sentido, Fernandes (2006) também destaca a necessidade de políticas oficiais, no âmbito linguístico e escolar, que possibilitem aos alunos surdos exercer, de fato, o direito a uma educação bilíngue tendo como suporte o referencial de sua língua materna, promovendo o desenvolvimento de suas subjetividades, a apreensão do mundo e a aquisição da língua portuguesa escrita, como segunda língua (L2).

Todavia, para Fernandes (2006), essa pseudoinclusão do aluno surdo no sistema escolar é questionável, sobretudo, no que diz respeito ao processo de letramento, pois a Libras não é língua materna para muitos alunos surdos, e eles têm que aprender uma outra língua que, *a priori*, não tem representatividade para eles, ou seja, o resultado educacional se torna desafiador para a educação: evasão, repetência e, consequentemente, fracasso escolar, pois o ensino ainda não se dá de forma a possibilitar o intercâmbio cultural desejável, pois um dos fatores que inviabiliza é, ainda, a sobreposição da língua portuguesa em detrimento à libras, haja vista, que se faz necessário professores bilíngues para que de fato ocorra o bilinguismo, na prática tem-se interpretes que traduzem as aulas ministradas em língua portuguesa. Portanto, o ensino situa-se numa

arena conflitiva em que se procura um hipotético equilíbrio entre a língua de sinais e a língua oficial.

PAÍSES PLURILÍNGUES

Se perguntar a um brasileiro, se o Brasil é um país plurilíngue, provavelmente, a resposta seja não, mas na verdade aqui se falam várias línguas. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que 274 línguas indígenas são faladas neste país, sendo 37,4% seis mil deles falam mais de duas línguas. A fluência em pelo menos uma delas foi verificada em 57,3% dos índios que vivem em terras indígenas reconhecidas. Fora delas, o índice cai para 12,7%. O português não é falado por cerca de 130 mil pessoas, ou 17,5% do total de 896.917 pessoas da população indígena. Este levantamento permitiu concluir que as regiões com maior percentual de línguas indígenas são a Norte - com maior número de terras indígenas reconhecidas, até o dia 31 de dezembro de 2010 - e a Região Centro-Oeste. A Região Nordeste, com menor número de terras reconhecidas, apresentou menor proporção de falantes de língua indígenas (IBGE, 2010), Segundo Oliveira (2008, p. 08):

> A História nos mostra que poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngüe, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a diversidade cultural e lingüística. Essa mesma História nos mostra, entretanto, que não *fomos* apenas um país multicultural e plurilíngüe: *somos* um país pluricultural e multilíngüe, não só pela *atual* diversidade de línguas faladas no território, mas ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa

> aqui falada, obscurecida por outro preconceito: o de que o português é uma língua sem dialetos.
>
> Finalmente, ainda, somos plurilíngües porque estamos presenciando o aparecimento de 'novos bilingüismos', desencadeados pelos processos de formação de blocos regionais de países, no nosso caso o Mercosul, que acompanha outras iniciativas como a União Européia e o Tlcan (Nafta). Esses processos desencadeiam novos movimentos migratórios, novos fatos demolingüísticos e novas configurações para o chamado 'bilinguismo por opção', isto é, novas orientações para o aprendizado de línguas estrangeiras. É de se esperar que ocasionem ainda novos tipos de deslocamentos lingüísticos (sic).

Para Oliveira (2008), o que ocorreu no Brasil foi a imposição de uma língua oficial, no caso o Português, em detrimento das demais línguas, as quais resistiram cumprindo suas múltiplas funções comunicativas e sociais, como por exemplo, a transmissão de valores culturais e sociais ao longo da História.

Oliveira (2008) afirma que esse processo de plurilinguismo também se evidencia em países, como Filipinas, onde há cerca de 160 línguas; México, 241; Índia, 391; e Indonésia, 663 línguas. Isso demonstra que o plurilinguismo existe em vários países, embora não seja divulgado, pois cada um deles tem uma língua oficial: espanhol, no México; filipino, tagalo, e ,ainda, o inglês, nas Filipinas; na Índia, embora o hindu seja a língua oficial, nas transações comerciais e sociais são usadas, também, as seguintes línguas: inglês, telugu, bengali, marathi, tamil e urdu; e na Indonésia, o indonésio.

Além do Brasil, outros países que compõe a comunidade lusófona, também, são plurilíngues, como, por exemplo, Moçambique. Devido a diversas etnias, variedade de línguas e de culturas, esta situação linguística decorre de fatores históricos e

sociais, o que possibilita a coexistência de várias línguas étnicas de origem bantu, com a língua portuguesa oficial.

Nesse sentido, segundo Menezes (2013),

> O conceito de plurilinguismo está ligado ao ensino de línguas estrangeiras. Este conceito se difere de multiculturalismo, na medida em que este se refere basicamente à oferta de diferentes línguas, enquanto que o plurilinguismo não se refere apenas ao domínio de diversas línguas e experiência de diversas línguas, mas também à estreita relação entre língua e cultura (MENEZES, 2013).

Assim, a língua considerada majoritária é a língua da cultura dominante, ou seja, a língua portuguesa, por isso que a Libras, embora legitimada no Brasil, ainda não é tão difundida, haja vista que a cultura surda propicia a construção de identidades em sujeitos que experenciam o mundo visualmente por intermédio da língua de sinais.

Portanto, faz-se necessário assegurar que os países plurilíngues defendem o direito dos usuários das diversas línguas, a fazê-lo preserva o construto cultural e linguístico constituído ao longo da história a partir de embates políticos e sociais.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DA LIBRAS

Uma das formas de assegurar a eficácia das políticas linguísticas da Libras consiste em fazer com que a educação de surdos, conforme autores, como Brito (1993), Moura, Lodi e Harrison(1997), Quadros (1997) e Lacerda (1998), seja pautada no

bilinguismo, ou seja, no contexto educacional, o ensino de duas ou mais línguas, sendo uma materna e as outras de instrução. Vale ressaltar, que a institucional de ensino, ao adotar o bilinguismo, também adota uma política plurilíngue na sua proposta política pedagógica, pois segundo estas pesquisadoras a língua de sinais, no caso a Libras, deve ser adquirida desde tenra idade, isto é, o mais precocemente possível, como primeira língua, e esta língua será a base linguística para a compreensão do mundo e da língua portuguesa como segunda língua.

Contudo, no que se refere à educação de surdo a tarefa se amplia, pois se faz necessário uma reestruturação curricular e pedagógica no modo de se ensinar, ou seja, o uso de uma pedagogia visual, a qual, segundo Perlin (2004):

> [...] não se trata de uma pedagogia pronta, mas de uma pedagogia histórica que assume o jeito surdo de ensinar, de propor, o jeito surdo de aprender, experiência vivida por aqueles que são surdos (PERLIN, 2004, p. 81).

Sendo assim, ela deve se pautar pelo construto de educação bilíngue, de forma que escola e sociedade se comprometam com o fortalecimento de uma política de igualdade, mesmo diante da diversidade linguística.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi pesquisa qualitativa, que em um primeiro momento consistiu na leitura de documentos legais e teorias sobre as políticas públicas linguísticas. Em seguida, a busca

dos sujeitos que poderiam avaliar os impactos da implantação delas no Brasil, ressalvando que por se tratar de políticas plurinlíngues no Brasil, constatou-se que a única língua fora a língua portuguesa que está respaldada legalmente para a instrução é a Libras.

Neste sentido, a delimitação do perfil dos sujeitos que fariam parte da pesquisa: surdos, estudante de licenciatura em Letras-libras presencial, os quais seriam encontrados na única universidade em Goiás que oferta tal curso.

Assim, após contato com os formandos surdos e informá-los sobre o tema da pesquisa, dois formandos surdos, em um total de seis, o que equivale a 33,3% dos alunos matriculados formandos em Letras-libras, do ano de 2018/1 da Universidade Federal de Goiás, predispuseram-se voluntariamente a responder às duas perguntas, a saber: Quais são as políticas necessárias para melhorar a qualidade de vida dos surdos? e Quais áreas têm sido pouco contempladas pelas políticas linguísticas para os surdos?

Afinal, essas perguntas norteiam a implantação e a implementação das políticas referentes a políticas linguísticas, e os formandos passaram por todo o processo de implantação e como licenciados em Letras-libras, atuarão como docentes, ou seja, na implementação delas. Assim, após uma rodada de conversa, eles responderem, por escrito, as duas perguntas as quais foram analisadas à luz da legislação vigente e teorias já referenciadas a *priori*.

ANÁLISE E RESULTADOS

Os alunos responderam juntos se auxiliando, no registro escrito das respostas na língua portuguesa, portanto, os desvios da norma culta da modalidade escrita da língua portuguesa já

demonstram a necessidade de uma implementação das políticas plurilíngues, sobretudo, na instrução, pois o Decreto 5.626/2005 prescreve no Art.22 ,§ 1 o "São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo." Logo, deveriam ser proficientes também modalidade escrita da língua portuguesa.

Nesse contexto, perguntou-se para os surdos quais seriam as políticas necessárias para melhorar a qualidade de vida dele, como resposta à primeira questão, os alunos surdos responderam que *Tem dentro áreas Lei na Libras também Interpretes de Libras, dois mais importante é valor. Se sem interpretes difícil limite impossível falta comunicar. Dois lei na Libras e Interpretes de Libras mais ajudar vagas de trabalho também lugar e obrigação Libras etc.* Isso demonstra que para o surdo, embora existam as políticas públicas de legitimação da Libras, o seu cumprimento ainda está em fase de implantação, ou seja,

> A política linguística instaurada pelo Decreto 5.626/2005 ao regulamentar a lei 10.436/2002 tem como consequência um planejamento linguístico de status, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional usada pela comunidade surda brasileira e de intervenção, pois desdobra uma série de ações de implantação e de implementação da Libras no Brasil. A regulamentação dessa lei apresenta uma série de intervenções que promovem a Libras no país e determina a educação bilíngue (BRASIL, 2014, p. 07, *sic*).

Assim, o ensino da Libras deve permitir ao aluno surdo o estudo comparativo entre as regras da Libras e do português, de

forma progressiva, resultando em um processo de letramento do surdo de forma ampla, sistematizada e significativa tanto na L1 (Libras/ Língua materna) como na L2 (português/segunda língua), mediante a adoção de uma educação que lhes proporcione a autonomia pessoal, linguística, cultural e social. Dessa forma, as políticas públicas da Libras devem fomentar uma educação que promova o desenvolvimento de habilidades gerais e específicas nos alunos surdos capacitando-os para sua atuação no mercado de trabalho.

Neste sentido, como resposta da segunda questão: Quais áreas têm sido pouco contempladas com as políticas linguísticas para os surdos? *Minha opinião tem faltar muito no Brasil exemplo áreas hospitais, áreas advogados, politicas faltam de interpretes de Libras também não sabem comunicar de Libras para surdos. Por isso começar pouco tempo passado 2002 Lei Libras. Exemplo curso de Letras de Libras em UFG sabe só foco Libras por surdos maiores entram estudar. Exemplo Curso de Matemática, Ciências e Médico etc.... cadê interpretes falta mas fazer no vestibular não tem vídeo tradução de interprete libras por falta e problemas este mas surdos tem lutar precisar colocar no vídeo tradução de interprete libras para vestibular todos lugar.* Com base na fala dos surdos, é possível perceber que de fato as políticas linguísticas estão em processo de efetivação, mas é necessária uma intervenção mais eficaz do Estado, para que tenham seus direitos respeitados em todos os lugares no território nacional. Por conseguinte, se faz necessário que a implementação dessas políticas públicas linguísticas contribua eficazmente, para que o surdo fique imerso em sua cultura e nela mediante o uso da sua língua - a Libras produza significados e também se ressignifique, constituindo a sua identidade dentro de um país de direito e de fato plurilíngue.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento do Brasil como um país plurilíngue possibilita o fortalecimento das línguas aqui existentes, pois, embora a língua portuguesa seja a língua oficial da maioria dos falantes, está assegurado o direito aos outros falantes de usarem a sua língua, por meio da qual constituem seu vínculo social, percebem o mundo à sua volta e se percebem como sujeitos.

Contudo, pelas respostas dos surdos entrevistados, percebe-se que ainda há muito a se fazer para que o direito do surdo de usar a sua língua seja efetivado, a começar pela necessidade de uma educação de qualidade que o capacite para a inserção no mercado, pois, para isso, precisa dominar plenamente tanto a Libras quanto a língua portuguesa escrita, para que seja capaz de se posicionar criticamente diante das situações do cotidiano.

Nesse sentido, percebe-se a relevância das políticas linguísticas, pois o surdo tem direito a uma educação bilíngue de qualidade, que o prepare para o mercado de trabalho, o capacite a exercer plenamente sua cidadania, dominar a tecnologia de forma ampla, compreender as relações de espaço e tempo, ser multicompetente e multiqualificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas e, claro, sempre pronto a aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Brasília: Ministério da Educação, 2002. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Cultura**: Diretrizes Gerais. Brasília: Ministério da Cultura, 2006. Disponível em: <www.cultura.gov.br>. Acesso em: 20/09/2022.

BRASIL. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRITO, L. F. **Integração social e Educação de surdos**. Rio de Janeiro: Editora Babel, 1993.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. "Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro". **Educar em Revista**, n. 2, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011

LACERDA, C. B. F. "Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos". **Caderno CEDES**, vol. 19, n. 46, 1998.

MENEZES, L. J. J. M. "Plurilinguismo, Multilinguismo e Bilinguismo: Reflexões sobre a Realidade Linguística Moçambicana". **Revista Percursos Linguísticos**, vol. 3, n. 7, 2013.

MORELLO, R. "Diversidade no Brasil: línguas e políticas sociais". **Synergies Brésil**, vol. 7, 2009.

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. "História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais". *In*: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997.

OLIVEIRA, G. M. (org.). **Declaração universal dos direitos linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2008.

PEREIRA, M. C. C. "O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos". **Educação em Revista**, n. 2, 2014.

PERLIN, G. T. "Surdos: cultura e pedagogia". *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez**: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2006.

QUADROS, R. M. "Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros". *In*: CARVALHO, A. M. (org.). **Linguística luso-brasileira**. Madrid: Iberoamericana Editorial Vervuert, 2009.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos**: a Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: Editora Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. S. "Constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais". *In*: MACHADO, L. M. C. V.; LOPES, M. C. (orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz: Editora da UNISC, 2010.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

CAPÍTULO 5

Educação em Angola e Desigualdades de Género

EDUCAÇÃO EM ANGOLA E DESIGUALDADES DE GÉNERO

Constância Chipimo Lino

A igualdade entre homens e mulheres consiste na base para a construção de uma sociedade livre de estereótipos, onde eles e elas possuam os mesmos direitos e oportunidades de participação efectiva, sem que haja obstáculos pelo facto de ter nascido do sexo masculino ou feminino.

Porém, a prevalência de valores que discriminam a mulher em detrimento do homem ainda presente em diversas culturas, tem provocado o aumento da pobreza na camada feminina, ao impedirem que as mesmas tenham acesso à educação, confinando o seu papel ao cuidado do lar, marido, filhos e de familiares mais próximos.

Portanto, a educação constitui um dos mais poderosos recursos que as mulheres possuem para a aquisição de conhecimentos, tomada de consciência dos seus direitos de cidadania e emancipação social.

Assim sendo, o presente estudo pretende saber quais as percepções de docentes universitários angolanos sobre os papéis de género atribuídos a homens e mulheres, percepções erróneas e ideias tradicionais negativas que possam afectar as relações na comunidade universitária, em particular, e no âmbito social, em geral.

Trata-se de uma investigação qualitativa que envolveu vinte e três participantes, sendo todos docentes de Instituições de Ensino Superior em Angola. Utilizou-se como instrumento de recolha de dados entrevista semiestruturada com seis questões abertas.

Os resultados do estudo mostram que a influência de crenças culturais é muito visível, tornando as relações sociais entre homens e mulheres desiguais; o sistema de ensino apresenta vários constrangimentos e dificuldades de funcionamento e as políticas de promoção de igualdade entre homens e mulheres implementadas pelo Governo tem sido ineficaz, quanto à sua extensão e abrangência.

O estabelecimento da igualdade entre os sexos é uma questão de direitos humanos que está associada ao desenvolvimento das próprias sociedades, até porque, ao longo dos tempos, muitos movimentos sociais envolvendo homens e mulheres em diferentes partes do mundo, têm lutado para que o papel social das mulheres seja cada vez mais valorizado.

A igualdade entre homens e mulheres ou entre os sexos significa que todas as pessoas têm o direito de desenvolver as suas capacidades e habilidades individuais e realizar escolhas independentemente das responsabilidades, tarefas ou funções atribuídas socialmente com base na diferenciação sexual.

Porém, a ausência do reconhecimento e da valorização das capacidades das mulheres é um problema que tem provocado muitas assimetrias em termos de tratamento e com ramificações inclusivamente no mercado de trabalho, onde a participação dos homens e mulheres é desigual, o que reflecte na diferença salarial entre ambos os sexos, e consequentemente, no aumento do índice de pobreza verificada no seio da camada feminina.

No caso particular de angolana, a mesma apresenta uma grande diversidade cultural e étnica com características muito particulares. Essas características baseadas sobretudo na prevalência do poder dos homens e dos anciãos, na restrição do papel social da mulher, nos casamentos precoces das raparigas, entre outros factores, fazem com que haja socialmente muitas assimetrias entre

homens e mulheres, quanto à participação social sobretudo das raparigas e mulheres em todos os domínios de actuação social.

Essas confluências de factores sociais têm incidências negativas no processo de ensino-aprendizagem dentro de instituições de ensino, particularmente, no desempenho e participação activa de alunos e membros da comunidade educativa, nas actividades escolares.

A escola deve ser um espaço de interação e inclusão social para todos os indivíduos, particularmente para as mulheres. Dadas as características da sociedade angolana, os professores devem converter-se em investigadores activos dentro e fora de salas de aulas, de modo que se procure transformações nas escolas, através do seu trabalho pedagógico.

O combate às tradições ou valores culturais que excluem as mulheres socialmente, para a promoção da igualdade entre homens e mulheres e, consequentemente, para o respeito dos direitos humanos, é um dever fundamental da educação.

Sendo assim este artigo tem por objectivo analisar as percepções de docentes universitários angolanos sobre os papeis de género, compreender as relações sociais entre homens e mulheres e o papel da educação na promoção de uma sociedade livre de estereótipos.

O estudo foi dividido em quatro seções que se articulam para as análises, além desta introdução: a) Breves reflexões sobre desigualdade de género; b) Socialização e Estereótipos de género; c) A (des) construção do género na actuação pedagógica; d) (Des) igualdades sociais entre homens e mulheres em Angola e por fim, analise dos resultados e conclusão.

Diante do exposto, salienta-se que o presente estudo se justifica como subsídio para a compreensão das estratégias

orientadas nas políticas de decisões de inclusão, tendo em consideração os Direitos Humanos, que se consubstanciam atualmente nos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5 da Agenda 2030 da ONU.

BREVES REFLEXÕES SOBRE DESIGUALDADES DE GÉNERO

No passado, o acesso das mulheres à educação formal era restrito ou inexistente. Essa situação durou um longo período na história, só começou a inverter com o alargamento do acesso à escola mista, no final do século XIX nos Estados Unidos e em alguns países do norte da Europa, no início do século XX estendendo-se nos restantes países europeu.

Embora as mulheres tenham conquistado esse direito, o ingresso era feito de maneira segregada, em que, entre as poucas mulheres que tinham a oportunidade de estudar, a maioria frequentava modalidades vocacionais de ensino, e não propriamente uma educação orientada para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Em contrapartida, as condições de vida a que eram submetidas desincentivava a assistências as aulas (MARTORI, 1994).

Esta situação impulsionou com que ao longo dos tempos as mulheres levantassem as suas vozes para reclamar o direito de serem tratadas como os homens, e consequentemente, a que lutassem pela melhoria das suas condições de vida.

As reivindicações feitas pelas mulheres, foram decisivas para a conquista de direitos de participar activamente da vida pública, o emprego, a educação entre outros, em contrapartida da Declaração

dos Direitos do Homem e do Cidadão publicada em 1789 na França, que excluía as mulheres como pessoas de direitos políticos.

Logo, estudos sobre género, sobre as mulheres e sobre femininos foram decisivos na contraposição ao conhecimento patriarcal.

Segundo Oliveira (2009), foi o psiquiatra americano John Money que cunhou o conceito de género, diferenciando-o do sexo para se referir à pertença dos indivíduos a grupos culturalmente reconhecidos como masculinos e femininos.

Por conseguinte, Neves (2009), refere que embora o termo já fosse conhecido na área das ciências médicas, o conceito de género foi introduzido na área das ciências sociais na sequência da publicação da sua obra Sex, Gender and Society, em 1972.

Nesta altura, as desigualdades sociais entre homens e mulheres eram bastante evidenciadas e exigiam que a comunidade académica olhasse a problemática, de forma a realizar estudos mais inclusivos, fizesse a diferenciação entre género e sexo, e assim promovesse a inclusão social de todas as pessoas, não esquecendo as mulheres.

Porém, o termo género não nos remete particularmente para as mulheres, mas faz referência aos papéis sociais dos homens e das mulheres, assim como às relações que se estabelecem entre os mesmos, numa determinada sociedade.

Socialização e estereótipos de género

As aprendizagens diferenciais assentes no género são um contínuo interrupto, têm início na família e perduram em todo contexto de actuação da vida do indivíduo, isto é, na escola, no local de trabalho e nos restantes espaços sociais.

As crianças, através da observação de modelos e da sua imitação nas distintas actividades, criam uma identidade própria, daí que nas brincadeiras espelham actividades desenvolvidas pelos adultos. Por exemplo, a menina brinca a cuidar do bebé; enquanto o rapaz simula ser bombeiro. Podemos dizer que os adultos são modelos por excelência das crianças.

Neste sentido, a família tem uma grande responsabilidade na transmissão de valores, por ser no seio familiar que os papéis e responsabilidades tendem a ser distribuídas de forma diferenciada para rapazes e raparigas, fazendo com que a sua intervenção, mesmo indirecta possa ser determinante para o sucesso na vida de ambos (VIEIRA, 2013).

Os estereótipos afectam tanto homens como mulheres, mas, com maior grau de prejuízo para as mulheres, na medida em que remetem as mesmas para papéis inferiores em relação ao homem, além de estabelecerem relações desiguais de poder entre os sexos.

Segundo os autores Cook e Cusack (2010), um estereotipo "é uma visão generalizada sobre os atributos ou características dos membros de um grupo em particular ou sobre os papéis que os referidos membros devem cumprir".

No entanto, o grau de desenvolvimento político, económico e social que algumas sociedades atingiram, sobretudo com o volume de informações que desde tenra idade as pessoas têm acesso talvez pudesse permitir aprendizagens menos estereotipadas.

Contudo, em sociedades menos desenvolvidas, onde as pessoas têm pouco ou nenhum acesso de serviços básicos e informações, a desconstrução dos estereótipos de género tem resultados mais morosos, tendo em conta que nas referidas sociedades os padrões culturais que discriminam a mulher estão muito assentes na vida quotidiana das pessoas.

Contudo, quer em países desenvolvidos, quer em países subdesenvolvidos, os estereótipos estão presentes na vida das pessoas que acabam por ser normalizados. Logo, os caminhos a serem trilhados, as escolhas a serem feitas pelos indivíduos, para a formação e inserção no mercado de trabalho não fogem à regra.

Segundo Vieira (2013), as escolhas feitas a nível escolar e profissional não estão isentas de subjectividade estereotipada, sobretudo no que diz respeito as capacidades e competências cognitivas do homem e da mulher.

Assim sendo, tendencialmente os rapazes escolhem ou inclinam-se mais para áreas das Ciências, Engenharias e Tecnologias; ao passo que as raparigas se inclinam mais para áreas ligadas às Línguas e Humanidades.

A (des) construção do género na actuação pedagógica

Actualmente, discussões sobre gênero e educação é frequência, na tentativa de desconstruir estereótipos criados em diversos espaços sociais. Os sujeitos que integram o ambiente escolar são instruídos a partir de conceitos do que é ser "homem" e o que é ser "mulher". Sob outra ótica, a escola se constitui em espaço democrático de interação humana e de construção de conhecimento que busca a formação coletiva e individual dos sujeitos.

Porém, embora tenha havido mudanças nas relações de poder ao longo dos tempos, os homens continuam a simbolizar "poder e domínio" na maioria das áreas de actuação (OIT, 2016).

A eliminação das desigualdades de género é determinante para a construção de uma sociedade equitativa, onde todas as pessoas têm o direito de viver e aprender num ambiente livre de discriminação.

Naturalmente, numa sociedade onde as raparigas e as mulheres não são consideradas em pé de igualdade com os rapazes e os homens, é ínfima a hipótese de as escolas compensarem esta situação e de assegurarem as mesmas oportunidades de vida para ambos os sexos (COMISSÃO EUROPEIA, 2011).

Contudo, o sistema educativo não pode situar-se numa posição de indiferença face as desigualdades e afastar-se dos problemas que se encontram nas suas próprias entranhas, antes pelo contrário, necessita de focalizar-se nos seus problemas internos, contando com o apoio da comunidade em que a escola está inserida. Ainda segundo a Comissão Europeia (2011), o desenvolvimento de boas relações entre docentes e alunos é um factor-chave para gerar a mudança nas escolas e, em especial, encorajar os docentes a não discriminarem e a respeitarem as escolhas dos seus alunos e alunas.

(Des) igualdades sociais entre homens e mulheres em Angola

Os princípios de igualdade de género e de não discriminação das mulheres estão consagrados na Constituição da República (aprovada em 2010), no seu artigo 1.º, onde se lê que "Angola é uma República soberana e independente, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade do povo angolano, que tem como objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social"

Embora exista consciência por parte dos decisores políticos sobre a importância da participação da mulher em todos os sectores de actividade produtiva para o desenvolvimento das sociedades, conforme consta na legislação nacional, na prática, os projectos e programas de promoção da igualdade de género delineados pelo

governo têm encontrado dificuldades na sua implementação, por diversas razões.

Assim sendo, as regras impostas tradicionalmente não só condicionam o acesso da mulher a serviços básicos, a educação e a saúde, como também delimitam o tipo de emprego e o acesso ao mercado de trabalho. Alguns estudos (UNCTAD, 2013), referem que as mulheres em Angola dispõem de pouca protecção no que respeita a assuntos como a violência, o divórcio, a herança etc

Conforme Afonso e Caetano (2015), "as mulheres, apesar de estarem em maioria nas associações rurais e cooperativas, desempenham papéis secundários: permanecem silenciosas e não estão organizadas para participar. O "*gap*" é maior nas províncias, se comparadas a Luanda, e nos municípios e comunas, se comparados às capitais das províncias"

Entretanto, a igualdade social entre homens e mulheres, apesar de ser um direito consagrado na legislação nacional, não está presente na vida quotidiana das pessoas, devido às limitações impostas no acesso a bens e serviços como a educação e a saúde, o que dificulta muito a integração dos grupos vulneráveis, em particular das mulheres, no desenvolvimento socio económico do país.

METODOLOGIA

Para responder os objectivos da investigação, optámos por um estudo de natureza qualitativa, de carácter exploratório que Coutinho (2011), definiu como sendo um paradigma que "pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e acção".

Como instrumento de recolha de dados, utilizou-se entrevista semiestruturada com cinco questões abertas:

1. Conceções sobre igualdade entre homens e mulheres em Angola;
2. Papel da cultura / tradições;
3. Diferenciação de papéis e comportamentos;
4. Visibilidade social e profissional;
5. Papel do governo na promoção da igualdade social entre homens e mulheres em Angola.

De acordo com Aires (2011), a entrevista é "uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano" (p. 27). A autora afirma ainda que "a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma" (idem, p. 29).

Foram realizadas entrevistas a 23 docentes universitários, sendo 17 (73,9%) do sexo masculino e 6 (26,1%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 29 e 40 anos, de diferentes áreas de formação.

ANALISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Após análise e interpretação do guião de entrevista constatámos pelas opiniões obtidas:

No contexto angolano, a influência de crenças culturais é muito acentuada tornando as relações sociais entre homens e mulheres desiguais. Estas desigualdades sociais, baseadas em valores educativos da cultura bantu, são fomentadas desde o contexto familiar e expressas na forma de tratamento.

São evidentes sobretudo na falta de oportunidades de acesso aos bens e serviços, por parte da mulher, e convertem as diferenças biológicas em hierarquias de poder, onde o papel do homem é encarado como soberano e provedor da família, enquanto a mulher é circunscrita à ocupação de um espaço mais doméstico onde lhe é reservado o papel de cuidadora dos filhos, do marido e de casa.

As desigualdades sociais no contexto angolano criam um ambiente propício para que a mulher seja também discriminada e excluída socialmente, devido ao seu baixo grau de escolaridade, além do desconhecimento dos seus direitos de cidadania.

As mulheres dentro da sociedade acabam tendo poucas oportunidades de demonstrar as verdadeiras capacidades que ostentam fora do domínio doméstico, devido à preponderância dos homens, que munidos de ideias tradicionais e retrógradas, delimitam o poder de atuação social das mulheres e o acesso a determinados tipos de atividades. embora a existência de restrições ou barreiras sociais que impedem a realização pessoal e coletiva das mulheres, fruto da cultura machista que ainda prevalece na sociedade, de forma tímida e sobretudo nas zonas urbanas do país começam a surgir mulheres a desempenharem atividades em domínios "tradicionalmente" masculinos como a profissão de taxista, as quais são cada vez mais autónomas profissionalmente.

O sistema de ensino apresenta vários constrangimentos e dificuldades de funcionalidade sobretudo entre o que estipula a Lei de Bases do Sistema de Educação e o que se verifica na prática escolar.

As dificuldades do sistema vão desde a deficiente qualidade dos professores que ministram aulas nos diferentes níveis e subsistemas de educação, até à ausência de mecanismos que permitam o acompanhamento das atividades letivas. Estes problemas têm maior ressonância nas áreas rurais, onde as aulas são ministradas em condições pedagogicamente incorretas, devido às assimetrias regionais e locais existentes em termos de desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Este trabalho é resultado de uma análise feita no contexto angolano de comportamentos e situações que superiorizam o homem e restringem o papel da mulher na sociedade, provocando desigualdades nas relações sociais entre homens e mulheres em diferentes domínios de actuação.

Essas desigualdades baseadas em valores culturais e que perduraram durante o conflito armado, têm a sua origem no contexto familiar e agravaram-se com o aumento do nível de pobreza das famílias.

Os conhecimentos adquiridos constituem uma ferramenta fundamental para a emancipação, independência e democratização das sociedades, assim como de todas as pessoas que delas fazem parte. Neste processo de aprendizagem é fundamental a participação dos professores na mobilização dos conhecimentos e competências contempladas nos planos e programas curriculares.

Angola é um país que precisa que as mulheres sejam mais autónomas, sendo fundamental o seu acesso pleno ao ensino formal, para termos uma sociedade onde a equidade faça parte do quotidiano da vida dos cidadãos e das cidadãs.

A escola, por ser um espaço de confluência de culturas e de socialização por excelência, onde a maioria dos indivíduos aprende uma diversidade de conhecimentos e competências que ajudam na compreensão do entorno em que vivem, deve ser um lugar prioritário de actuação para introduzir mudanças responsáveis.

Logo, um caminho viável para a (des) construção de desigualdades sociais é o acesso a um sistema de ensino de qualidade que seja capaz de formar indivíduos não apenas para o mercado de trabalho, mas também, para participarem e intervirem activamente em todos os contextos de vida, seja no domínio social, seja na esfera privada.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.; CAETANO, C. **Diagnóstico de Género de Angola**. Luanda: União Europeia, 2015.

AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional**. Lisboa: Universidade Aberta, 2011.

COMISSÃO EUROPEIA. **Diferenças de género nos resultados escolares**: Estudo sobre as medidas tomadas e a situação actual na Europa. Lisboa: Ministério da Educação, 2011.

COOK, R.; CUSACK, S. **Estereotipos de género**: perspectivas legales transnacionales. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010.

COUTINHO, C. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. Lisboa: Editora Almedina, 2011.

MARTORI, M. J. "Conquistar la igualdad: la Coeducación hoy". **Revista Iberoamericana de Educacion**, vol. 6, 1994.

NEVES, S. "O silêncio mordaz das mulheres na ciência: lideranças ocultas (ou ocultas) na Psicologia". *In*: MACEDO, E.; KONING, M. **Reiventando Liderança**: Género, Liderança e Poder. Porto: Livpsic, 2009.

OIT- Organização Internacional do Trabalho. **Mulheres no trabalho**: tendências. Genebra: OIT, 2016.

OLIVEIRA, J. M. "Fazer e desfazer o género: performidades, normas e epistemologias feministas". *In*: NEVES, S. (coord.). **Género e Ciências Sociais**. Castêlo da Maia: Edições ISMAI, 2009.

UNCTAD - Conferência das Nações Unidas sobre Comércio e Desenvolvimento. **Quem se beneficia com a liberalização do comercio em Angola?** uma perspetiva de género. Luanda: Nações Unidas, 2013.

VIEIRA, C. C. **Educação familiar**: estratégias para a promoção da igualdade de género. Lisboa: CIG, 2013.

CAPÍTULO 6

Formação Cultural e Educação:
de Mãos Dadas na Pandemia

FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCAÇÃO: DE MÃOS DADAS NA PANDEMIA

Erika Souza Leme

Paula Joana Souza de Cerqueira

A pandemia da Covid-19 mudou não só a forma de se fazer educação, mas, sobretudo, as relações entre a escola e seus atores sociais (comunidade), em particular os alunos. Se, educar cidadãos críticos, reflexivos e autônomos já se apresentava como um grande desafio, a partir daquele momento as distâncias física, tecnológica e financeira legitimaram o verdadeiro abismo social, cultural e intelectual.

O desafio educacional imposto pela pandemia acendeu alguns alertas importantes e, diante de crianças e adolescentes à beira de um colapso emocional e moral, a importância de se oferecer experiências formativas que proporcionassem escuta e acolhimento se fazia premente no âmbito educacional. Paralelamente, a quase imposição da aceitação do inaceitável, da naturalização do caos sanitário e humanitário, além do alto índice de desemprego e da grave crise financeira que se instalava, davam indícios de que barbaridades estariam por vir. Como destacou Blay (2021, p. 12): "[…] hoje estamos diante de um cenário de crises profundas e diversas".

Chegamos a um patamar em que as crises de ordem pessoal e coletiva submergiram a um nível de completa desumanidade, em que os sentimentos precisaram ser acolhidos, numa tentativa de desnaturalizar a morte, valorizando a vida e as relações pessoais, como meio de minimizar os efeitos devastadores da atual conjuntura.

O contemporâneo, não por acaso, nos remete ao passado indo ao encontro da primeira exigência de Adorno (2010) para a educação é "que Auschwitz não se repita", e, para isso, é necessário que tenhamos consciência de que a barbárie continua a nos rondar e retroalimenta a civilização. A atualidade do pensamento de Adorno (2010), leva-nos a compreender que "desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia." E isto não só faz todo o sentido, como é premente. Pensar a educação na perspectiva sociológica e filosófica, ilumina e amplia nosso olhar para a formação humanizadora, capaz de recuperar "o sentido do 'ser 'em detrimento da preferência do 'ter '[...] visibilizando oportunidades à constituição das subjetividades", como salienta Maragon (2013, p. 7).

Pelo exposto, entendemos que a Formação Cultural (*Bildung)* é um caminho promissor a possibilitar o exercício da experiência, capaz de ampliar olhares, potencializar os sentidos, sensibilizar percepções e humanizar o que há de embrutecido em nós pelo sistema vigente. "O homem poderá, quem sabe, voltar a ser humano [...] O momento exige criatividade, coragem e determinação" (BLAY, 2021, p. 13).

Diante disto, o presente trabalho se propõe a defender a Formação Cultural (*Bildung)* como experiência autorrefletida, superando o pensamento conformista e adaptado ao existente, da vida modelada, através de experiências significativas que possam conduzir a subjetividades inclusivas e, consequentemente, resistentes à barbárie e às exclusões.

Tal formulação nos leva a pensar: é possível formar indivíduos críticos, sensíveis, reflexivos e emancipados remotamente? Como promover experiências formativas de forma virtual diante da fragilidade que o momento da pandemia nos impôs? Esses questionamentos permearam nossos pensamentos incessantemente e é através deles que desenvolvemos este estudo

baseado nas mediações culturais inclusivas, que foram criadas pelo LaIFE. Assim, neste artigo, apresentamos o recorte de discussão e análise da exposição "Sentir-Pensar na Pandemia", estruturada sob o conceito de Formação Cultural, com vistas à emancipação como uma exigência política, comprometida em alavancar o pensamento crítico, a sensibilidade, a autorreflexão e a resistência à expansão da vida.

Com o objetivo de ampliar a percepção da vida, de mundo e da própria condição humana, rompendo com aridez do espírito e tornando os indivíduos mais sensíveis ao que se passa, sobretudo no atual período em que vivemos, defendemos o resgate da *Bildung,* enquanto formação integral dos indivíduos, como forma de humanizar as relações e as percepções, formando indivíduos sensíveis, críticos e reflexivos, como destaca Dalbosco (2019):

> O desenvolvimento de todas as capacidades humanas, em todas as direções. Essa é uma ideia chave quando se fala de formação, quando se fala de educação no sentido ampliado. […] E, desde já, isso significa uma demarcação ético-política dentro de um projeto educacional, que não diz respeito à formação somente de determinadas competências e habilidades. Que é o que toma conta do discurso mercadológico atual e que entra para dentro das políticas públicas nacionais e mundiais.

Adorno (2010), ao discutir para onde a educação deve nos conduzir, destaca que "pessoas que se enquadram cegamente no coletivo fazem de si mesmas meros objetos materiais, anulando-se como sujeitos dotados de motivação própria", e ainda critica o modelo ideal de educação, visto que ninguém tem o direito de decidir a respeito da orientação educacional dos outros, estando em

contradição com a ideia do homem autônomo e emancipado. E define:

> A formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos [...]. Na verdade ela nem corresponde ao esforço, mas sim à disposição aberta, à capacidade de se abrir a elementos do espírito, apropriando-os de modo produtivo na consciência, em vez de se ocupar unicamente para aprender, conforme prescreve um clichê insuportável (ADORNO, 2010, p. 64).

Em outras palavras, "uma proposta de formação que instiga o indivíduo a detectar suas inclinações e desenvolvê-las por meio de exercícios individuais e ambientes propícios", como destaca Maragon (2013, p. 09).

Cabe salientar que a Formação Cultural (*Bildung*) não ocorre necessariamente através da escola, mas é através da educação que ela se torna uma possibilidade. Ou seja, a educação seria a ponte para disponibilizar as oportunidades de experiências, promovendo a conscientização de si, do outro, das contradições sociais e, consequentemente, a autonomia. Desta forma, a *Bildung* oferece elementos de enfrentamento à perspectiva de empobrecimento da experiência, favorecendo a emancipação dos indivíduos na medida em que amplia a compreensão da vida, do real.

Nesta perspectiva, a mostra "Sentir-Pensar na Pandemia" se apresenta como a expressão viva do conceito-chave do presente trabalho, uma vez que dá, não só materialidade ao conceito, mas também, fortalece o espírito sobretudo por propiciar a autorreflexão,

a partilha, a identificação, a reciprocidade, a humanidade adormecida em nós.

Por ser um recorte de um projeto de ensino, pesquisa e extensão, adotamos metodologicamente o estudo de caso, trazendo para a análise elementos da concepção, ou seja, desde a construção até os impactos da mostra virtual "Sentir-Pensar na Pandemia", que foi produzida ao longo de 2021 e lançada em setembro do mesmo ano, durante o Interculturalidades.

As produções culturais expostas, que são os dados de análise desta pesquisa, são frutos das mediações culturais inclusivas desenvolvidas pelo portfólio "Escrita de Si", que mobilizou crianças, jovens, adultos e veteranos a participarem do exercício de elaboração de sentidos e significados da vida durante a pandemia.

As produções foram recebidas por meio de um formulário *Google Forms,* construído com perguntas fechadas referentes ao perfil dos participantes e perguntas abertas relativas ao processo de criação das produções. A montagem (processo de curadoria) levou vários meses e muito envolvimento do grupo de pesquisa e estudos e a divulgação se deu através das redes sociais do LaIFE, das redes de contato das integrantes do grupo e também através do vínculo com as disciplinas Educação Especial e Educação Inclusiva, ambas ministradas no curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense (UFF).

FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG)* ENQUANTO PROJETO EDUCACIONAL

No campo educacional, Humboldt defendia que tanto a escola quanto a universidade deveriam "constituir um caminho único e permitir que todos, mesmo os mais pobres, recebessem uma

formação humana integral" (ALVES, 2019, p. 10). De acordo com Alves (*Ibid*, p. 11), os ideais de Humboldt não se estabeleceram por muito tempo, o período da Restauração (1815-1848) fortaleceu o domínio do Estado sobre o sistema escolar, tornando a *Bildung* um instrumento de distinção dos grupos sociais. Assim, a Formação Cultural, ao contrário dos ideais de Humboldt, foi limitada às camadas mais privilegiadas da sociedade, ratificando as diferenças e exclusões sociais.

É bem verdade que os projetos educacionais contemporâneos não foram muito eficazes em formar indivíduos sensíveis, humanos e aptos às experiências, e sim adaptáveis e moldáveis aos interesses políticos e econômicos. Logo:

> com o desenvolvimento do capitalismo monopolista do século XX e com o advento da revolução científico-tecnológica, uma "nova cultura" vai se implantando e os produtos culturais deixam de ser valores de uso para se tornarem valores de troca (Bandeira; Oliveira, 2012), ou seja, são incluídos na lógica mercadológica da indústria cultural. A *Bildung*, então, passa a ser vista e entendida unicamente como conformação com a realidade, privilegiando apenas o aspecto adaptativo, excluindo a liberdade do sujeito – espírito –, e, do mesmo modo impedindo "que os homens educassem uns aos outros" (Adorno, 2010, p. 11). Presenciamos, portanto, o "esfacelamento" da formação em suas terminologias estruturais em detrimento de um alvorecer "do espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria" (*Ibid*., p. 25): *Halbbildung*. (CORREIA, 2016, p. 120).

O advento do capitalismo trouxe muitos avanços científicos e tecnológicos, ao mesmo tempo em que determinou e limitou a

formação da sociedade. Se por um lado os homens passaram a fazer parte do processo produtivo e econômico, por outro se tornaram competitivos, frios, superficiais, insensíveis, indiferentes, e também passivos e resignados, e, consequentemente, reificados.

O modelo formativo mercadológico, conduzido pela lógica do mercado, produz a pseudoformação, fortalecendo situações de alienação e em atenção aos interesses capitalistas. Isso porque "na semiformação os conteúdos objetivos são coisificados e a própria formação é reificada, ou seja, transformada em mercadoria" (CORREIA, 2016, p. 122). Na perspectiva adorniana (2005), a cultura se converteu em valor e a formação cultural entrou em colapso, ou seja, o indivíduo passou a se sujeitar à ordem social imposta, a do ideal mercadológico, adquirindo a falsa sensação de autonomia, autocontrole e poder.

Neste círculo vicioso, o homem se adapta, se conforma e se priva de fazer experiências. O "sujeito que se sujeita e não experiencia as contradições sociais da produção efetiva da sociedade, ocultas ideologicamente na ordem social imposta pela indústria cultural" (Maar, 2003, p. 459) acaba por naturalizar o ideal mercadológico e, por conseguinte, a competitividade, o imediatismo, o utilitarismo e todo o combo do mundo administrado.

A EDUCAÇÃO PARA A EXPERIÊNCIA COMO ANTÍDOTO À PSEUDOFORMAÇÃO

De acordo com o pensamento de Larrosa (2002, p. 21), a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca". O autor nos convida a "pensar a educação a partir do par experiência/sentido", de modo que:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Logo, a experiência é individual e intransferível, já que ela depende que algo nos aconteça em função de um acontecimento comum. Em outras palavras, o acontecimento é comum, mas a experiência é individual, é subjetiva. Logo, é impossível ser repetida, carregando em si a capacidade de formação e transformação.

Adorno (2010, p. 141), defende o fazer experiências como forma de pensar. Logo, a educação para a experiência seria igual à educação para a emancipação (p. 151). E destaca ainda que "O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela camada estereotipada a que é preciso se opor" (p. 148).

Ora, esta conclusão de Adorno nos faz entender a lógica dos modelos padronizados que legitimam maneiras de ser e estar no mundo, bem como demarcam os aptos e não aptos de desfrutarem dos bens sociais, culturais e econômicos, fomentando o preconceito, a violência, a insensibilidade, a frieza e a reificação humana, oportunizando "experiências repetitivas e pensamentos incapazes de

tensionar seus objetos, e tão somente assimilá-los em uma totalidade ordenada" (LEME, COSTA; GUEDES, 2017, p. 214).

Quando não lidamos com as contradições sociais que estão postas, provenientes da lógica capitalista, vivemos o empobrecimento da realidade e, consequentemente, o empobrecimento da experiência. E, então, nada nos passa, nada nos acontece, nada nos toca. Esse cenário se reproduz nas instâncias educativas também, naturalizando o ideal em detrimento da formação humanizadora. E aí temos uma formação insensível, homogeneizadora, que retroalimenta as exclusões de todas as ordens.

"SENTIR-PENSAR NA PANDEMIA": UM EXERCÍCIO DE AUTORREFLEXÃO

"Sentir-Pensar na Pandemia" expõe 42 produções culturais por meio de múltiplas linguagens: pintura, poesia, vídeo, quadrinhos, montagens digitais, desenhos, fotografias, colagem, bordado, entre outras. Vale destacar que os participantes pertencem a diferentes faixas-etária, que vão de 10 a 60 anos de idade, legitimando a importância de se acolher e trabalhar as fragilidades humanas, sobretudo no momento em que foi desenvolvida a presente pesquisa.

As obras evidenciam subjetividades conectadas coletivamente, explicitando emoções, vulnerabilidades, inseguranças, abrindo espaço à identificação com as demandas e fragilidades humanas. Somando-se ao caráter terapêutico e catártico, o posicionamento crítico se manifesta com produções de protesto e de luta pela vida.

A curadoria da exposição primou pela inclusão de todos, sem exceção: pessoas com e sem deficiência, que estivessem em situação de exclusão, quer seja física, social, atitudinal, tecnológica, racial, de

gênero ou de qualquer outra natureza. Por conta disso, nosso lema foi o de propiciar acessibilidade com sensibilidade, implementando múltiplos recursos como, áudios que foram gravados por integrantes do LaIFE, pelos próprios autores e até por crianças, reafirmando esse espaço/tempo como sendo de todos e para todos.

Entendemos que as diferentes vozes, além de serem um recurso sensorial, já que cada leitor imprime um ritmo e uma entonação à leitura, também trazem o toque de acolhimento, que é tão caro ao processo de inclusão. Em algumas produções incorporamos o recurso da janela de LIBRAS, isso só foi possível por conta da parceria com o Projeto de Extensão Libras, Linguísitca e Divulgação - LiLinDiv, vinculado à Universidade Federal Fluminense- UFF. Além disso, todos os vídeos foram legendados e produzimos audiodescrição de todas as imagens.

BILDUNG: O CONCEITO NA PRÁTICA

A exposição é composta por três eixos temáticos: *Afetividade, Esperançar e Resistência;* que se tornaram referência para a criação das salas da exposição, idealizadas à medida em que íamos conhecendo e analisando as produções e do entrelaçamento entre Theodor Adorno e Paulo Freire, bem como lendo as respostas à seguinte pergunta contida no questionário de envio das produções: "Que provocações você quer fazer por meio de sua arte?"

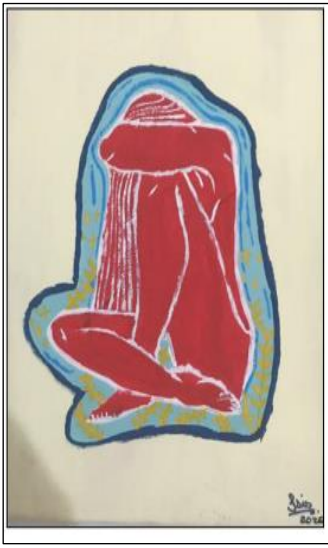
A sala *Afetividade* abarca 14 trabalhos que dialogam com essa categoria de pensamento, tal como expressa um dos verbetes que constituem a sala:

> Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada,

> preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 1996, p. 59).

A marca desta categoria é a proximidade com relações afetivas, na qual a temática familiar está muito presente, evidenciando a necessidade de afeto, proteção e acolhimento durante o período da pandemia.

Figura 1 - "Zona de desconforto"



Técnica: Pintura em papel. **Audiodescrição:** Erika Leme e Christina Brazil.
[Início da descrição da Imagem]
Pintura em papel, ao centro vê-se uma mulher pintada de vermelho, cujos contornos de seu corpo são definidos em branco. De cabelos longos e lisos, está sentada sobre ramos amarelos e abraça sua perna esquerda, onde apoia a cabeça enquanto os cabelos caem ao lado de seu corpo. A imagem está envolvida com uma camada azul clara contornada por uma linha azul escura.
[Fim da descrição da Imagem]

Fonte: Acervo do LaIFE.

O audiovisual e as fotografias se destacaram neste grupo, sendo a maioria das produções nestes formatos. Apresentamos algumas produções, a fim de ilustrar a dimensão de alteridade, ou seja, do movimento de saída de si ao encontro do outro e o retorno a si em um processo de reconstrução e formação pela experiência.

Desse modo, a exposição constitui-se como um projeto que articula formação cultural e educação, como um movimento capaz de romper com o recrudescimento da objetividade técnica e mecanicista dos modelos produtivos e sociais vigentes. Trata-se, portanto, de um processo de formação que possibilita o contato crítico com a cultura e (re)significa a relação entre indivíduo e objeto, ou seja, entre os conhecimentos e a vida, minimizando atitudes preconceituosas, discriminatórias e excludentes.

> Minha tela busca refletir um momento no isolamento social onde me senti isolada de mim mesma, meus objetivos, vontades, prazeres etc. Após esse período, comecei a pintar telas e voltei a me sentir melhor, com mais esperança de que tudo voltaria ao normal um dia. Esse quadro reflete um momento de desconforto comigo mesma, meu quarto e minha casa, que antes da quarentena, eram lugares agradáveis para mim (GRADUANDA).

Ao encarar seus medos e vulnerabilidades através da expressão artística, a autora, que é graduanda de Pedagogia, se fortalece e se auto-acolhe em um movimento estético e terapêutico, capaz não só de representar suas emoções e o sentimento de impotência, mas também de trabalhá-los e curá-los, promovendo bem-estar, acolhimento e a esperança de dias melhores.

Figura 2 - "Em tempos de pandemia o amor é proteção, é cura para o coração"



Técnica: Pintura em tela.

Audiodescrição: Lusimar Andrade.

[Início da descrição da Imagem]

A pintura em estilo Naif, tinta acrílica sobre tela, medindo 30x40, intitulada "Em tempos de pandemia o amor é proteção, é cura para o coração", na imagem predomina o tom azulado. Ao centro da tela, com um fundo florido, em destaque, até a altura do peito, vê-se um homem e uma mulher se beijando na boca, ambos com máscaras de tecido franzido, em tom azul, presas às orelhas. A mulher tem os cabelos castanhos, lisos e longos. O homem também de cabelos lisos, com franja até os olhos e um pouco alongado ao final do pescoço. Com a mão direita, o homem apoia a nuca da mulher para o ato do beijo. Ao redor do casal, em formato de moldura arredondada, há flores pinceladas em pétalas amarelas, bege, um pouco de azul e miolos brancos.

[Fim da descrição da Imagem]

Fonte: Acervo do LaIFE.

A obra em questão evidencia a dicotomia utilizada pelo artista em relação à proteção. Se por um lado as máscaras protegem do vírus, por outro, o amor protege o coração dos efeitos que a pandemia e, consequentemente, o isolamento causam ao emocional das pessoas. Através da pintura cheia de simbolismos, com um colorido esmaecido, o artista transmite delicadeza e afetividade.

Pelas obras apresentadas identificamos a Sala Afetividade como expressão viva do pensamento de Freire, "A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje" (FREIRE, 1996, p. 73), ao oportunizar o acolhimento das vulnerabilidades físicas, emocionais e atitudinais através de uma experiência educativa, sensível e formativa.

Figura 3 - “Esperançar”



Técnica: Fotografia.
Audiodescrição: Mariana Vasconcelos.

[Início da descrição da Imagem]

Na fotografia vê-se, ao fundo, mobiliário e eletrodomésticos indicadores de que o ambiente trata-se de uma cozinha. Ao centro, a imagem de um idoso de cor branca, magro, de cabelos brancos cortados bem curto, usando óculos de armação na cor preta. De camisa social de manga curta na cor bege, ele está sentado com os cotovelos apoiados sobre uma mesa de madeira na cor clara. Sua boca está entreaberta e suas mãos estão entrelaçadas à frente de seu corpo, na altura do peito, servindo levemente de apoio para seu queixo. Em primeiro plano, sobre a mesa, no canto inferior esquerdo da fotografia, vê-se parte de uma torta de chocolate com duas velas de cor azul, acesas, representando o número 90, e uma outra vela cilíndrica de cor azul decorada com estrelinhas brancas, também acesa, com a chama alta e soltando faíscas. Sobre a mesa, entre o homem e a torta de chocolate, está posicionado um guardanapo de papel dobrado no formato quadrado.

[Fim da descrição da Imagem]

Fonte: Acervo do LaIFE.

Quanto à sala *Esperançar,* composta por 17 produções culturais, identificamos desejos de volta à “normalidade", através de movimentos de ruptura com o cenário pandêmico e onde a fé está muito presente. Tais dimensões, encontramos no pensamento de Freire, quando explicita o conceito chave desta sala:

> [...] lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem

> sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas (1996, p. 74).

A maioria das obras se apresenta em forma de poesias e fotografias. Notadamente, a Formação Cultural implica sair de si, ir ao encontro do outro e, retornar a si em estado renovado, mais amadurecido, mais humano, como podemos perceber nos destaques.

> O que você faria se estivesse passando por uma pandemia aos 90 anos? Poderia listar inúmeras perguntas, pois todas vêm à tona quando olho para meu avô e penso: O que deve estar passando pela cabeça dele nesse exato momento? Depois de muito pensar, refletir sobre e acompanhar atentamente as atitudes dele. Percebi que sou muito mais frágil do que ele, ainda tenho muito a aprender sobretudo, mesmo com muitos motivos ele não está triste. Ele é só felicidade, cheio de brincadeiras, sorrisos e esperança que tudo vai passar e ele terá mais uma história para contar, ver a forma que ele está encarando tudo isso me dá muita força. Quando penso em reclamar de algo, olho para ele e vejo prazer em estar viva para passar por esse momento. Deixo essa reflexão, para que cada pessoa veja tudo isso de outra forma, é realmente bem difícil, inúmeras vidas foram perdidas. Mas lembro que devemos procurar mais a simplicidade, a leveza, deixar de lado reclamações e medos, para aproveitar a vida que temos de viver (GRADUANDA).

Ao trazer à mostra a fotografia de seu avô, a graduanda traz à tona reflexões valiosas sobre a valorização da vida, de estar vivo e do querer permanecer vivo, sem vitimismos, sem entregas, ao contrário, com leveza, otimismo e gratidão. A esperança,

rotineiramente representada através da juventude, paradoxalmente, se mostra através do homem de 90 anos, sábio e experiente, que não se deixa abater diante de uma pandemia sem precedentes e, ao contrário, serve de inspiração e motivação para a neta e para todos os espectadores da exposição.

Figura 4 – "Linhas que nos unem"



Técnica: Bordado. **Audiodescrição:** Mariana Vasconcelos.
[Início da descrição da Imagem]
Fotografia de um bastidor contendo o bordado de uma árvore de caule marrom, de onde saem galhos com flores amarelas e pequenas folhas verdes. Ao centro, um galho tem formato de coração. A imagem mostra as mãos de uma pessoa bordando, com a mão esquerda segura o bastidor e a direita segura uma agulha com linha verde. Ao fundo, vê-se uma rede de balanço em tecido de cor clara.
[Fim da descrição da Imagem]

Fonte: Acervo do LaIFE.

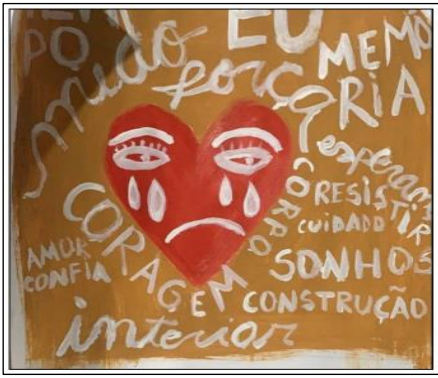
Através de sua arte, a discente denota a força da resistência através da esperança. O bordado delicado transmite a sutileza entre os enfrentamentos. "As experiências de impotência real são tudo, exceto irracionais; [...]. Somente elas permitem a esperança de uma resistência contra o sistema social [...]" (ADORNO, 2015, p. 111).

Logo, esperançar, tal qual Freire evocava, não significa se acomodar, e sim resistir e não se adaptar ao cenário que se apresenta, na expectativa de que nada é estático que não possa mudar, mas sim transitório e sujeito a transformações a todo instante.

E, por fim, a *Sala Resistência*, constituída por 11 produções culturais bem diversificadas quanto às técnicas utilizadas: desenhos, fotos, vídeos, poesia, pintura e montagem digital. Nesta categoria foram percebidas artes de protesto, evidenciando o descontentamento e a indignação com o atual momento que vivemos, que dialogam diretamente com os verbetes selecionados para esta sala, como o em destaque:

> A educação crítica é tendencialmente subversiva. É preciso romper com a educação enquanto mera apropriação de instrumental técnico e receituário para a eficiência, instituindo no aprendizado aberto à elaboração da história e ao contato com o outro não-idêntico, o diferenciado (ADORNO, 2010, p. 27).

Figura 5 - "Acolhimento da vulnerabilidade"



Técnica: Pintura em papel. **Audiodescrição:** LaIFE.
[Início da descrição da imagem]
Pintura em papel, com fundo laranja. Ao centro, vê-se um coração vermelho com olhos, lágrimas e boca triste pintados de branco. Em volta do coração há várias palavras escritas em letras brancas: tempo, medo, eu, força, memória, esperança, resistir, cuidado, corpo, coragem, sonhos, construção, interior, amor, confia.
[Fim da descrição da imagem]

Fonte: Acervo do LaIFE.

> Para onde vão os nossos silêncios quando deixamos de dizer o que sentimos?" (GRADUANDA).

Palavras de vulnerabilidade e enfrentamento foram a tônica da expressão estética em questão. A imagem do coração chorando fortalece a ideia de que o medo diante do desconhecido se faz presente, mas as palavras de encorajamento surgem como resistência e não conformidade.

Figura 6 - "Bousonálio"



Fonte: Acervo do LaIFE.

Técnica: Quadrinho. **Audiodescrição:** LaIFE.
Notas proêmias: O artista, à época, era aluno do 5º ano do Ensino Fundamental e estava com 10 anos de idade. As ilustrações, desenhadas em caneta esferográfica, possuem traçados na cor roxa, com exceção dos dois últimos quadrinhos que são traçados na cor vermelha. A História em Quadrinhos é composta por 6 quadrinhos, e tem como personagem principal uma figura híbrida de humano com cobra. (Esses quadrinhos são parte integrante de uma "revista" que o menino fez, que tem como título "Bousonálio").
[Início da descrição da imagem]
Quadro 1 - No topo do primeiro quadrinho lê-se o título, "Alguma perda de tempo DPS", onde DPS é a abreviação da palavra depois. A letra O da palavra tempo é representada pelo desenho do Coronavírus. Abaixo, vê-se o personagem principal da história com a boca aberta dizendo: Ai, tô febrado! Em seguida, vê-se o balão do grito, do personagem 01 (que não aparece no quadro): "toma sua dose diária de cloroquina." E o personagem principal responde: "Tá".
Quadro 2 - Desenho que remete a um super laboratório. Da esquerda à direita, uma grande máquina produtora de cloroquina conectada por tubos em outras menores, cujas ilustrações indicam perigo (triângulo e caveira), que deságua em outro tonel que tem uma torneira e um copo embaixo. Em pé, vê-se o personagem principal tomando cloroquina. Na parte superior há um desenho de um quadro do mapa mundi, e o Brasil está coberto pelo desenho de um caixão.
Quadro 3 - No topo do quadrinho lê-se o título, "Enganando o povo", seguido de reticências. No canto esquerdo, vê-se uma apresentação exibida por um projetor. A imagem projetada tem como título: Palestra do Ministério Público. E mostra silhuetas de pessoas engravatadas, para simular a presença dos companheiros do personagem e, em destaque, uma pessoa preta (identificada como Negão). Ao centro, o personagem principal, detrás do balcão onde tem escrito "Só fale Merda", diz: "Hoje eu acordei com febre e estou mal até agora". Ele segura discretamente um fio conectado a correntes fixadas na parede, onde está um homem preto acorrentado pelas mãos e seus pés presos em uma bola de ferro. Entre essas imagens, vê-se um *teleprompter* e o *cameraman*.
Quadro 4 - Do lado esquerdo do quadrinho, vê-se o personagem principal com vista lateral, vestindo blusa com o desenho de um emoji chorando de rir. De sua boca sai um balão de fala com os dizeres: "Ha Ha Ha! Sabia que eles iam cair nessa! Eu não sou burro para dizer que tô com corona!" e, entre parenteses, a frase: Pelo menos eu acho que não sou burro. Do lado direito no quadrinho, o desenho de uma televisão, que exibe, no canto superior esquerdo, uma janela com a imagem de silhuetas humanas, representando os apoiadores do personagem principal, tendo o orador em destaque. E, no centro, um personagem falando ao microfone: "Jair Bousonálio afirma estar com Covid-19". Abaixo, a placa "GLOBO NÃO".
Quadro 5 - No topo do quadrinho lê-se o título, "Na casa do vírus corona…". A palavra casa tem o "s" invertido. Do lado esquerdo do desenho, lê-se a seguinte mensagem: BOSO infectado. Ao lado, um vírus do corona pergunta: "Ô César, você já pegou aquele Merda?" O César responde: "Não". O terceiro vírus do corona fala: "Então vamo pegá logo essa porra". O quarto vírus, que usa fones de ouvido e está de frente a um computador que tem a mensagem "Fake news production", fala: "Calma! Vamo fazer + fake news".
Quadro 6 - No topo do quadrinho vê-se o título, "Boso com preguiça de pagar…". Abaixo, a logo do McDonald's. No centro da imagem, o personagem principal, com uma arma na mão, aponta para outro e exige: "Passa o burgue!". O outro está com as mãos para o alto e atrás de um balcão, que tem um sanduíche em cima. Ao fundo, vê-se a silhueta de duas pessoas sentadas à mesa iluminada por uma lâmpada pendurada ao teto.
[Fim da descrição da imagem]

A história em quadrinhos, produzida por um menino de 10 anos de idade, mostra o quanto as crianças estão atentas ao que as cerca. O menino, de forma criativa e sagaz, fez uma sátira ao momento da pandemia associando os diálogos dos personagens a fatos ocorridos ao longo dos acontecimentos noticiados na mídia. O caráter ora cômico, ora crítico, denota resistência e protesto frente ao cenário político, econômico e social que vivemos e que ocasionou inúmeros equívocos ao enfrentamento da pandemia.

> No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade (FREIRE, 1996, p. 131).

A experiência do menino de 10 anos, apesar de parecer uma brincadeira, é, na verdade, um exercício formativo interessante e riquíssimo à sua formação integral. Ao evocar elementos factuais entrelaçados aos ficcionais, surgem, nas entrelinhas, críticas e reflexões travestidas de comicidade e criatividade. Este movimento certamente não surge de uma hora para outra, mas é fruto das experiências tecidas no encontro com o outro e com o conhecimento.

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

O presente texto ratificou o pensamento de Adorno frente ao conceito de Formação Cultural aplicado de forma prática através da exposição virtual "Sentir-Pensar na Pandemia", comprovando a importância de se promover experiências formativas, sobretudo em momentos tão adversos e atípicos como os enfrentados durante a pandemia do SARS-CoV-2.

O estudo verificou que a Formação Cultural é possível e necessária, através da articulação entre razão e sensibilidade, com o intuito de formar indivíduos críticos, reflexivos, sensíveis, singulares e emancipados, quer seja presencial ou remotamente, revelando que a formação estritamente conteudista, fragmentada, reificada e, portanto, rasa não se sustenta.

À medida que nos lançávamos ao desafio de acessibilizar com sensibilidade, rompíamos com a rigidez de lidar com a inclusão de maneira protocolar e, mais, almejávamos imprimir experiências com os múltiplos recursos demonstrando que os recursos de acessibilidade ampliam para todos as possibilidades de imersão e, consequentemente, de viver experiências formativas.

O mais importante é oportunizar meios de se realizar experiências que produzam sensibilidade, reflexão e autorreflexão. Ou seja, que contribuam para o amadurecimento pessoal e intelectual, capazes de lapidar subjetividades inclusivas, a fim de que os mais diversos indivíduos possam se posicionar crítica e dialogicamente diante de si mesmos e dos outros nas mais diferentes situações.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

ADORNO, T. W. "Sobre a relação entre sociologia e psicologia". ADORNO, T. W. **Ensaios sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

ALVES, A. "A tradição alemã do cultivo de si (Bildung) e sua significação histórica". **Revista Educação e Realidade**, vol. 44, n. 2, 2019.

BLAY, M. **O vírus e a farsa populista**. São Paulo: Editora Contexto, 2021.

CORREIA, F. C. "Theodor Adorno e o problema da (semi)formação". **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, vol. 8, n. 16, 2016.

DALBOSCO, C. "Evento Paideuma: 'Metamorfoses do conceito de Bildung'". **Youtube** [2019]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 23/02/2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

LARROSA, J. "Notas sobre a experiência e o saber da experiência". **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

LEME, E. S.; COSTA, V. A.; GUEDES, M. C. "A narrativa como experiência na sociedade administrada: as possibilidades na

formação do indivíduo". **Nuances: Estudos Sobre Educação**, vol. 28, n. 2, 2017.

LEME, E. S.; CERQUEIRA, P. J. S.; GONÇALVES, M. P. "Interdisciplinaridade: o caminho para mediações culturais inclusivas que promovam a educação humanizadora". **Anais do II Congresso de Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

MAAR, W. L. "Adorno, semiformação e educação". **Revista Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 83, 2003.

CAPÍTULO 7

"Orquestrando a Juventude da Bahia":
Uma Análise Crítica da Política de Estado
para a Educação Musical na Bahia, 2009 – 2017

"ORQUESTRANDO A JUVENTUDE DA BAHIA": UMA ANÁLISE CRÍTICA DA POLÍTICA DE ESTADO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA BAHIA, 2009 – 2017

Ailton Mario Nascimento

O mundo que até o século XIX tinha o continente europeu como o centro do poder global, tem o seu grande marco simbólico, institucional e formal (mas não definitivo em termos de dependência econômica, mentalidade e conduta social) de descentralização, no processo histórico ocorrido nos continentes africano e asiático, com o final da Segunda Guerra Mundial, que ficará conhecido como a descolonização.

> Existem duas situações que precisam ser distinguidas para se perceber o que a descolonização, descrita nesse livro, tem a ver com a realidade brasileira. Uma é a situação colonial clássica, contra a qual os países africanos e asiáticos lutaram para se libertar. A outra é o neocolonialismo vivido pelas ex-colônias e apresentado como sobrevivência do sistema colonial, a despeito da independência formal. Uma situação sustentada por uma elite interna que ocupa, no poder, o lugar do antigo colonizador, favorecendo a continuidade da dominação externa (BICALHO, 1985, p. 02).

Na história canônica da cultura e da arte brasileiras, como também, latino-americanas, uma tendência ou característica constante das elites produtoras dessas narrativas oficiais, sempre foi a tentativa, geralmente frustrada, de aproximação aos padrões

culturais, movimentos artísticos e mesmo, dos modos de vida dos povos europeus (mais recentemente essa tendência de imitação segue mais os modelos da cultura estadunidense).

> A construção de uma identidade nacional para cada novo Estado latino-americano significou a exclusão e invisibilidade para todos aqueles que não se reconheciam na cultura europeia. Assim como os indígenas, culturas de matriz africana não encontraram espaço na educação escolar e até hoje encontram dificuldade de difusão no continente. (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 158).

A partir dos anos 60 do século XX, teóricos latino-americanos (sobretudo, mas não exclusivamente) têm problematizado em favor de uma educação intercultural, na perspectiva de uma desconstrução das colonialidades do pensamento e das relações sociais, nos países que trazem ainda a marca do processo colonizador que sofreram. Já nas últimas décadas do século passado, esse protagonismo em termos teórico e das práticas culturais em prol da interculturalidade educacional tem se deslocado para os movimentos indígenas, movimentos negros organizados e movimentos de educação popular (com destaque para os movimentos de educação do campo).

> Propostas como essas questionam o discurso e as práticas eurocêntricas, homogeinizadoras e monoculturais dos processos sociais e educativos e colocam no cenário público questões referidas à construção de relações étnico-raciais nos contextos latino-americanos. Desvelam o racismo e as práticas discriminatórias que perpassam o cotidiano das nossas sociedades e instituições educativas e

> promovem o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, componentes fundamentais para a promoção de uma educação intercultural (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160).

Segundo Vera Candau e Kely Russo (2010), na árdua luta contra o racismo no Brasil (ao longo de séculos), a partir de denúncias das diferentes manifestações de discriminação racial presentes na nossa sociedade, foi-se desconstruindo o mito da "democracia racial brasileira" e toda uma apologia da mestiçagem, que criava um imaginário de cordialidade nas relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos constituintes da população brasileira, afastando-se, assim, as possibilidades de conflito, perpetuando-se preconceitos e estereótipos. A ideia de que os diferentes grupos étnico-raciais se integraram "cordialmente", no processo de colonização nos fazia pensar que as diferenças hierárquicas existentes entre os mesmos, advinha do empenho e da capacidade individual, ou da inferioridade cognitiva de determinados grupos. Assim, a sociedade brasileira não se reconhecia como racista, discriminadora e hierarquizadora.

> Nessas realidades, em geral predomina uma ideologia que privilegia os euro-descendentes e a branquidade, inferiorizando e subalternizando os grupos que não podem ser incorporados nesta categoria e suas contribuições para a construção das respectivas sociedades (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 160).

Ao analisar os direcionamentos das políticas públicas do Governo do Estado da Bahia para a educação musical, nota-se facilmente, que o programa NEOJIBA é a sua grande prioridade, não só pelo volumoso montante anual de verbas (8.463.000,00 em 2017)

a ele destinadas, como pela megaestrutura logístico-institucional disponibilizada para as suas ações, incluindo-se aí a propaganda institucional do governo, que, somada à massiva campanha em prol da continuidade da expansão vertiginosa do tamanho e abrangência do referido programa (no *Google*, ao se inserir o termo NEOJIBA são encontrados facilmente mais de uma dezena de blogs e sites de propaganda e promoção da ideia de salvamento e redenção social associadas ao programa), faz com que pareça uma verdade absoluta, a ideia de que esse projeto produz bons resultados, devendo se expandir para todos municípios do estado, em todos os níveis de educação.

No final de 2017 o programa estabeleceu uma parceria com a UNEB (Universidade do Estado da Bahia), através de um convênio de parceria. A referida universidade, segunda maior e mais importante universidade da Bahia (que sempre se destacou pelo pioneirismo no estado, na implementação de políticas afirmativas, como as cotas raciais e sociais nos vestibulares), instituiu um novo curso de graduação, uma Licenciatura em Música, cuja concepção curricular, e de certa forma, a concepção pedagógica, provavelmente estarão sob forte influência da pedagogia empregada pelo NEOJIBA (abordagem pedagógica do El Sistema), um projeto de difusão e popularização da música clássica europeia, que trabalha num modelo de educação musical conservatorial.

> Elizabeth Ponte, diretora administrativa e coordenadora do setor de desenvolvimento institucional do NEOJIBÁ, explica que o programa é inspirado na filosofia do El Sistema e pretende alcançar os mesmos resultados do projeto venezuelano: transformação da juventude, multiplicação, cooperação e profissionalização dentro da música (POLONI, 2012, p. 07).

Este modelo conservatorial ainda predominante na maioria das escolas de música brasileiras, tem sido nas últimas décadas duramente criticado por grande parte dos pesquisadores da área (VIEIRA, 2000; GREIF, 2006, 2007; SANTOS, 2012; PENNA, 2012; SANTIAGO; MONTI, 2014) na medida em que, promove uma concepção de música segmentada, uma hierarquização de musicalidades, como também a dualidade entre popular/erudito, que opõe as diferentes culturas e grupos sociais, e, por conseguinte, os grupos étnicos, gerando preconceitos e estereótipos de superioridade e de inferioridade musical. Elege a partitura como a única forma de representação gráfica da música, tem como objetivo final o virtuosismo, ou seja, a capacidade de executar peças musicais de alta complexidade técnico-mecânica. Se baseia em valores do passado, uma visão tecnicista de musicalidade que se opõe ao multiculturalismo, pois, exclui do processo de ensino as músicas (e musicalidades) das camadas populares da população, sobretudo, aquelas, historicamente oprimidas e marginalizadas. O fato de uma orquestra (que siga os padrões tradicionais da música clássica europeia) executar algumas músicas populares em seu programa, não refuta este último argumento, pois, essas músicas, nessas circunstâncias, passam a representar apenas o "exótico", a musicalidade e o sentido estético original dessas obras, fora de contexto, são subvertidos em favor de uma pseudo "onipotência erudita" (nesse caso, não se poderia falar em hibridismo musical, pois a fusão de edtilos, não faz parte da concepção, nem dos processos de ensino, aprendizagem e vivências musicais).

> Segundo Pereira (2014), o ensino conservatorial [...] faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. Neste caso, a História da Música se refere à história da música ocidental. O

> estudo das técnicas de Análise tem como conteúdo as formas tradicionais do repertório erudito, e a Harmonia corresponde, na maioria dos casos, ao modo ocidental de combinar os sons, investigando, quase sempre, as regras palestrinianas que datam do barroco musical (PEREIRA, 2014, p. 95).

No contexto da América Latina, a questão da colonialidade na formação musical, é abordada no texto "A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe", elaborado pelas autoras Clarissa Lotufo de Souza, Liz Leticia Martinez Ramirez e Juliane Cristina Larsen (2020).

O texto traz uma abordagem crítica ao ensino conservatorial de música, denunciando a colonialidade subjacente nos cânones erudito-ocidentais e predominantes na maioria dos cursos de música da América Latina. As autoras citam o trabalho de Luis Queiroz (2017) como referência e seguem nessa mesma linha de análise teórica decolonial em defesa do multiculturalismo na educação musical. As autoras situam muito bem a questão do colonialismo cultural no cenário macrogeográfico e cultural continental. Nesse sentido, proporciona uma ampliação de perspectiva que ajuda a situar o caso brasileiro nesse cenário latino americano. Grande parte dos aspectos apontados e das críticas são aplicáveis a uma análise da realidade brasileira.

> A partir da leitura de bibliografia sobre decolonialidade (Grosfoguel, Mignolo, Quijano) e da nossa própria experiência em cursos de música de nível superior no Brasil, nos questionamos se a atual educação musical superior, que forma professores, instrumentistas e pesquisadores, condiz com nosso desejo de uma América Latina e Caribe emancipados,

> e se esta educação musical contribui para a decolonização do saber e do ser nesses países marcados pela herança colonial (SOUZA; RAMIREZ; LARSEN, 2020, p. 124).

As autoras também afirmam que a maioria das universidades pesquisadas foram criadas a partir de antigos conservatórios que ganharam ao longo do tempo o status de faculdade de música (normalmente incorporados a uma universidade). Esse processo de conversão de conservatórios em instituições de ensino superior em música no intuito de validar o trabalho de professores e a formação de nível superior em música, contribuiu significativamente para que nas universidades os cursos mantivessem a mesma tradição tecnicista de estudo, privilegiando a teoria musical, a prática instrumental individual, a música erudita-ocidental e o virtuosismo.

> O modelo 'conservatório' e seu início na América Latina foi um dos elementos mais importantes para a manutenção do eurocentrismo no ensino musical. Devido a essa trajetória, encontram-se modelos que buscam perpetuar este tipo de prática musical como a única legítima e base de aprendizagem musical (SOUZA; RAMIREZ; LARSEN 2020, p. 134).

Desse modo, o presente artigo pretende analisar a validade da implementação do Programa de Governo NEOJIBÁ, representante no Brasil do modelo metodológico-conceitual do venezuelano El Sistema, como prioridade em termos de política pública para a educação musical na Bahia.

A CRISE NA MÚSICA CLÁSSICA EUROPEIA

Na opinião de Terry Teachout, crítico de música da *Commentary* e crítico de teatro do *Wall Street Journal* (CHIAROTTI, 2014) o público fiel (que compra ingressos desse tipo de espetáculos e apoia financeiramente as entidades que os promovem) à chamada música clássica tradicional (leia-se música clássica europeia tradicional) é praticamente o mesmo desde os anos 70, ou seja, está envelhecendo e morrendo.

Algumas mudanças têm sido implementadas no sentido de minorar os danos da debandada do público das salas de concerto, principalmente em relação aos recitais solos, como por exemplo: o uso de roupas e cortes de cabelo mais jovens, falar com o público no intervalo entre as músicas, técnicas modernas de encenação, iluminação e figurino, além de uma maior diversificação de repertório dentro de um mesmo programa.

Mas apesar das tentativas de alguns, a maioria (principalmente, em terras brasileiras) continua seguindo a sisudez tradicional deste gênero musical: roupas formais e aristocráticas (*Black Tie*); repertório padrão (*standards*: peças consagradas) e, geralmente, tocam duas horas ou mais, sem falar quase nada com o púbico.

Isso contrasta com o tom romântico, heroico e mais informal que havia nas primeiras décadas até meados do século XX, onde os grandes intérpretes ousavam muito mais, improvisavam no calor da interpretação e em função disso, até erravam mais que os solistas de hoje, mas falavam direto aos corações dos ouvintes, seja ao vivo ou mesmo em gravações.

Segundo Kenneth Hamilton (2007), em seu livro, *After the Golden Age: Romantic Pianism and Modern Performance*, nas

primeiras décadas do século XX, alguns instrumentistas clássicos começaram a fazer gravações comerciais, e pouco tempo depois essa prática se tornaria comum entre os grandes intérpretes. A execução pianística dessa época de ouro, diferia em muito do que se ouve nas salas de concerto de hoje.

A partitura era tratada pelos pianistas, mais como um guia para a interpretação, do que um conjunto definitivo de instruções. Ornamentos não-escritos eram por vezes acrescentados de diversos tipos às peças que tocavam. A liberdade textual de Vladimir Horowitz (segundo ele, o último grande pianista clássico a tocar com tal liberdade), fez com que suas versões de obras como a Rapsódia Húngara nº 15, de Liszt, que se afastassem tanto da partitura original de que representavam, de certa forma, composições originais (HAMILTON, 2007).

Vários grandes pianistas desta época tocavam muito mais notas erradas do que seria hoje considerado aceitável pelos críticos. Eles davam importância ao brilho e à espontaneidade do que à precisão de uma execução limpa de "erros".

No século XIX, os pianistas apresentavam-se em espetáculos de variedades que incluíam outros artistas e, naturalmente, com grandes diferenças estilísticas em relação aos dias atuais. A tradição do recital solo começa em 1840 com Franz Liszt. Mas, mesmo depois que este foi "ilimitadamente insolente" (HAMILTON, 2007) e começou a tocar com programas que o apresentavam com exclusividade, o concerto de variedades continuou por um bom tempo vigente.

Para o temido e respeitado crítico inglês Norman Lebrecht (MARTINS, 2008), as gravações de música erudita estão morrendo.

> Em 1965, um em cada quatro discos vendidos, era de música erudita. Oito anos depois, à medida que as

> gravações de rock e outros gêneros de música pop se popularizavam, a proporção já havia caído para um em 25. Um único grupo de rock, os Beatles, vendeu 1,3 bilhão de discos ao redor do mundo em cerca de quarenta anos. Isso equivale ao total de vendas da música erudita em quase um século. Em outras palavras, foi cada vez mais difícil para as gravadoras manter-se saudáveis e preservar sua fatia de mercado. Mas as pessoas ligadas a essas gravadoras também tiveram culpa (MARTINS, 2008).

Segundo Lebrecht (MARTINS, 2008), com o boom do CD na década de 90, as gravadoras "lançaram mais e mais do mesmo, sem pensar na inovação. Hoje existem 475 gravações de As Quatro Estações, de Vivaldi, e 275 Quintas Sinfonias, de Beethoven. Quem precisa de tudo isso?" (MARTINS, 2008).

O referido autor também critica a mistificação em torno da figura do regente, figuras geralmente de muita vaidade e arrogância, que com os mimos da indústria musical sentem-se como semideuses.

Outro fator importante é a incapacidade da música clássica europeia contemporânea, dissociada de outras linguagens artísticas (como por exemplo: música para cinema ou música para dança e teatro etc.) de mobilizar o grande público. O atonalismo, sua marca definitiva e inevitável, se estabeleceu no período pós II Guerra Mundial, um tempo de profundos traumas e necessária rupturas, os compositores queriam romper as relações com o passado e criaram uma música cheia de estranhamentos e provocações. Esses rompimentos vieram à revelia da opinião do público, que se sentiu traído, criando uma rejeição a esse tipo de música nas salas de concerto, quando desacompanhada de outras modalidades artísticas.

Para Greg Sandow, a "música clássica precisa perder seu senso de prerrogativa, a crença que muitos de nós no mundo da

música clássica temos de que ela é extremamente importante, necessária para qualquer sociedade civilizada, e que por isso tem que ser apoiada financeiramente, por nossas escolas, e de muitas outras maneiras".

A partir dessa afirmação podemos perceber uma noção restrita, autocentrada e deslocada no tempo histórico civilizacional em que se respalda a música clássica. Isso se justifica através do etnocentrismo, consoante definições de Rocha (1988):

> Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc. (ROCHA, 1988, p. 05).

Segundo Greg Sandow (2012), há quarenta ou cinquenta anos, a música clássica tinha um "ecossistema operante". Sinônimo de elevação, intelectualidade e elegância, era considerada mundialmente, como uma arte séria e inigualável. Superior a qualquer outro tipo de música. Tinha o poder de nos colocar acima da vida cotidiana. Havia uma crença no valor transcendente da música clássica, e isso advinha da sua popularidade (na Europa e dos países desenvolvidos economicamente) e do fato de tantas pessoas (em todo mundo) concordarem que ela tinha esse valor. Nos anos 40 a música clássica era uma necessidade social, não existiam instituições de música clássica procurando por adeptos (essa é a situação atual de todas instituições desse gênero), por conta própria as pessoas achavam que deviam gostar dessa música e queriam aprender mais sobre ela.

> Então ninguém, nesses dias, tinha que argumentar – como se faz agora – pelo valor da música clássica. Orquestras não tinham departamentos de marketing e de desenvolvimento. (O departamento de desenvolvimento – para os que são novos nessas discussões – faz captação de recursos, e hoje nos Estados Unidos é tipicamente o maior departamento em qualquer grande instituição de música clássica.) Vender ingressos e levantar recursos na maioria das vezes acontecia facilmente. Algumas vezes tudo o que você tinha que fazer para vender ingressos era enviar uma carta para seus assinantes, dizendo que era hora deles renovarem suas assinaturas (OLIVEIRA, 2012).

O público da música clássica ficou velho, esse público foi diminuindo a cada década, a estratégia atual para manutenção do *status quo* da música clássica europeia parece ser a aposta na recolonização cultural eurocêntrica da juventude do mundo em desenvolvimento, através de programas como El Sistema e suas 60 filiais espalhadas pelo mundo (no Brasil, o NEOJIBA).

> "O futuro da música está na Venezuela". A frase pronunciada pelo maestro Simon Rattle, titular da Filarmônica de Berlim, em sua primeira visita a Caracas para conhecer El Sistema, nos anos 1990, virou slogan. Seu antecessor na Filarmônica de Berlim, o italiano Claudio Abbado, foi igualmente enfático. Visitou várias vezes Caracas, regeu a Orquestra Jovem Simón Bolívar. "Uma experiência que mudou minha compreensão da música. Ela salva vidas", declarou no livro-DVD L'altra voce della musica (SAGGIATORE, 2006 *apud* COELHO, 2014).

Declaração do diretor-fundador do NEOJIBA o pianista baiano Ricardo Castro:

> No Brasil, o El Sistema reconhece o NEOJIBA como o seu principal representante e de iniciativa pioneira", conta Castro. A meta é que o projeto se propague por todas as cidades do estado baiano, algo que acontece na Venezuela. "Por meio da prática orquestral, levamos a criança a ultrapassar seus limites. Dessa forma, elas saberão como chegar a excelência em qualquer área", explica Castro (POLONI, 2012, p. 06).

Sobre o mito do valor transcendente da música clássica europeia, Greg Sandow nos diz:

> Saímos pelo mundo, procurando apoio, tanto para o nosso valor transcendente, mas também para os benefícios que a música clássica alegadamente traz – notas escolares mais altas, lucro para empresas de centros comerciais. Mas, não importa que argumento possamos usar, o que realmente estamos querendo dizer é que a música clássica tem que existir, tem que ser financiada, tem que ser ensinada em nossas escolas. E frequentemente junto a isso ainda dizemos que a cultura popular é nociva (OLIVEIRA, 2012).

Ainda sobre a crise da música clássica europeia, em seu instigante artigo, "Dinossauros na UTI", sobre a crise na Filarmônica de Berlim e principalmente, a crise no modelo de instituição que ela representa, no caderno "Aliás" do Estado de São Paulo, de 30 de maio de 2015, o jornalista João Marcos Coelho chama a atenção para o fato de que a prorrogação por um ano do anúncio do novo regente

da referida orquestra seria sinal de que seu modelo chega lentamente ao fim. Ele cita como diversos regentes de renome mundial, recusaram o convite para concorrer ao cargo (na Filarmônica de Berlim, o maestro é eleito pelos músicos titulares da orquestra) e como, segundo o jornalista, eles venderam à mídia, a ideia de que esta eleição seria como a dos papas no Vaticano, mas terminou em impasse a reunião secreta em Berlim de seus 123 músicos para eleger o sucessor do atual maestro titular, Simon Rattle, a partir de 2018.

E ele pergunta: o que fazer com as orquestras sinfônicas no século 21? Também chama atenção para a manutenção caríssima de suas estruturas. Segundo o artigo,

> A Osesp e o Theatro Municipal de São Paulo têm orçamentos anuais raspando os R$ 100 milhões, tudo dinheiro público direto ou indireto (incentivo); a primeira teve de cortar R$ 10 milhões semana passada. Historicamente, as orquestras remontam a uma época de privilégios, mecenato e riquezas desigualmente distribuídas, diz Robin Maconie no livro A Música como Conceito. Difícil discordar dele ao diagnosticá-la como dinossauro cultural entubado numa UTI. Sem previsão de alta (COELHO, 2015).

Segundo o autor, "na última década demos um banho de loja, alcançamos uma qualidade boa de execução, temos hoje orquestras mais consistentes. Mas erramos ao insistir em competir com os modelos europeus, batê-los no campo deles, e com as regras deles". Ou seja, erramos em copiar um modelo de conservação da música clássica europeia e toda pompa e circunstância aristocrática, que ela representa.

> É fundamental que as orquestras olhem para nossa realidade. Saiam da sala de concertos, deixem de ser templos para onde são levados milhares de estudantes para se deslumbrar com o luxo e o requinte de uma sinfônica - e depois engrossar estatísticas de relatórios anuais. Elas é que devem ir aonde o povo está. Não dá mais para agir como se o Olimpo da música clássica tivesse o direito de existir independente da realidade que a rodeia (COELHO, 2015).

SOBRE *EL SISTEMA*, SUA PRÁTICA E SUA METODOLOGIA

Os muitos elogios e críticas positivas da grande mídia ao El Sistema, que até alguns anos nos faziam lembrar a "unanimidade burra" de Nelson Rodrigues ("toda unanimidade é burra"), começou a mudar com o livro de Geoffrey Baker, *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth* (2014), onde o autor, a partir de uma etnografia (Baker viveu um ano na Venezuela, fazendo um minucioso trabalho de campo, incluindo observações, exames de documentação e entrevistas com centenas de estudantes e professores do programa) e abordagem etnomusicológica, desconstrói o argumento central do referido projeto, que é: o futuro da música e o resgate social passam pela instituição da orquestra sinfônica! O autor caracteriza essa organização como autocrática, desatualizada, corrupta e até abusiva. Ele questiona se o modelo do *El Sistema* é saudável para ser imitado internacionalmente e sugere que a noção de orquestra como veículo de mudança social é profundamente imperfeita.

Baker busca ir além de um exame do programa venezuelano para abranger uma análise crítica mais ampla da orquestra juvenil como veículo para uma educação inclusiva em música e cidadania. O objetivo de sua crítica, como afirma, não é a música clássica em si, mas as instituições, as pedagogias e as práticas que a medeiam.

Destacando trechos de seu livro em uma entrevista concedida ao jornalista João Marcos Coelho, no caderno Aliás, do jornal O Estado de S. Paulo, em 06.12.2014, temos uma boa ideia da estrutura e dos conceitos "norteadores" do programa que serviu de inspiração e modelo para o NEOJIBA.

Baker destaca o domínio da música clássica por um grupo de organizações e agências, e a bajulação concedida a alguns dos melhores artistas internacionais. Ele justapõe o rótulo "revolucionário" dado por muitos comentaristas a Dudamel e sua idolatria pelo estabelecimento musical "conservador", que Baker alinha aos interesses corporativos e capitalistas. No contexto de uma discussão crítica de Dudamel que se encaixa facilmente na vida como um regente superstar e modelo de publicidade de relógios caros, lemos: a trajetória de Dudamel nos diz menos sobre ele do que sobre a base ideológica de *El Sistema*. "Apesar de toda a retórica social, El Sistema é um projeto com inclinação marcadamente comercial, de fato, um que anda de mãos dadas com o capitalismo global da música" (BAKER, 2014, p. 49).

> Mas sua ascensão meteórica está relacionada à narrativa histórica básica do Sistema sobre a salvação dos pobres pela música, pela estratégia efetiva de relações públicas do Sistema, pelo poder de Abreu para atrair padrinhos como Rattle e Abbado, à percepção da indústria de que ela enfim encontrou um salvador. E isso quer dizer alguém que aumenta as vendas de ingressos e CDs para novos públicos. Há ainda um fator, o exotismo, que sempre esteve presente na Europa desde o século 16: 'Uau, vejam esses nativos, eles podem tocar nossa música tão bem como nós' (COELHO, 2014).

A meteórica ascensão de Dudamel e da Orquestra Simón Bolívar (principal orquestra do *El Sistema*), fortemente

impulsionadas pelas declarações entusiásticas de Abbado e Rattle em 2009, deve-se, sobretudo, segundo o autor, a um fortíssimo esquema de propaganda e relações públicas e a estratégia corporativa, um negócio: "Abbado e Rattle, as orquestras do El Sistema e Dudamel eram todos contratados da mesma agência artística, a poderosa britânica Askonas Holt. Uma olhada no portfólio de artistas da agência mostra que até hoje ela representa todos os grupos do *El Sistema* e Rattle" (COELHO, 2014).

Segundo o autor, a música como mercadoria e como espetáculo é inerente à ideologia e prioridades deste Programa, revelando o "pensamento conservador que está por trás da superfície revolucionária" (BAKER, 2014, p. 59).

> "O futuro da música está na Venezuela." A frase pronunciada pelo maestro Simon Rattle, titular da Filarmônica de Berlim, em sua primeira visita a Caracas para conhecer El Sistema, nos anos 1990, virou slogan. Seu antecessor na Filarmônica de Berlim, o italiano Claudio Abbado, foi igualmente enfático. Visitou várias vezes Caracas, regeu a Orquestra Jovem Simón Bolívar. "Uma experiência que mudou minha compreensão da música. Ela salva vidas", declarou no livro-DVD L'altra voce della musica (SAGGIATORE, 2006, *apud* COELHO, 2014).

Além de desconfiar dos "nobres" motivos de Abreu, Baker desconfia da noção de "inclusão social" que ele considera ser a principal razão de ser do sistema para os olhos do estado venezuelano e a pedra angular da fama e do financiamento do programa (BAKER, 2014, p .179), citando críticas à esquerda que a veem como uma "forma de regulamentar os pobres" e "um programa de controle social de cima para baixo" (*apud* THE CULTURAL

POLICY COLLECTIVE'S BEYOND SOCIAL INCLUSION, 2004). A partir desta perspectiva, "o discurso da inclusão social tem servido para obscurecer o debate sobre a desigualdade material" (THE CULTURAL POLICY COLLECTIVE, 2004, p. 06), mascarando questões de pobreza e injustiça social ao eliminar os discursos de classe e exploração. Esta perspectiva critica a agenda de inclusão social para impor hierarquias culturais das classes médias a comunidades periféricas cuja cultura não é reconhecida como de valor, promovendo a homogeneidade e não a diversidade.

A segunda parte do livro começa com uma discussão sobre a orquestra como modelo de ação social, e define o modelo El Sistema dentro do contexto mais amplo da educação musical. Uma análise da orquestra em vários níveis: como autocrática e modelo de relações de poder despóticas de antigos príncipes europeus; como subjugação de músicos em papéis desatualizados e servis; e enaltecendo o espetáculo acima de tudo, os fins que justificam os meios, às vezes até um alto grau (BAKER, 2014, p. 114). Ele também cita muitas pesquisas que revelam o alto nível de stress sofrido por músicos de orquestras, em função da pressão no trabalho.

Também na entrevista supracitada, ao crítico musical e jornalista, João Marcos Coelho, no caderno Aliás do jornal O Estado de São Paulo (06.12.2014), começando pelas questões musicais, ele desconstrói o mito do *El Sistema*.

> Num momento em que a educação musical começa a recusar o mero treinamento baseado na música europeia de concerto, El Sistema significa um passo atrás ao pregar a salvação das crianças pobres e marginalizadas por meio da música sinfônica tradicional. O programa funciona então, como uma grande fábrica para fornecimento de músicos bem treinados, mas não artistas com uma visão mais aberta e criativa de sua arte. "Vejo *El Sistema* como um

> programa de treinamento, não educacional. Ele prefere a disciplina em vez da criatividade e do pensamento crítico. O maestro Abreu pronunciou uma frase sintomática a respeito: 'Como educador, pensei mais em disciplina do que em música'. (COELHO, 2014).

A instituição orquestra sinfônica (com todos os vícios de seu modelo tradicional), aplicada à infância e juventude, figura como elemento central do El Sistema, que ali vê o futuro da música clássica europeia, assim como, a redenção e resgate social da juventude desfavorecida.

> Bem, então El Sistema é um projeto eurocêntrico ao focar-se na orquestra sinfônica e no cânone europeu das obras-primas. Um colonialismo impossível de ser defendido hoje. "Seu eurocentrismo", escreve Baker em seu livro, "é mais do que homenagear o passado europeu: a Europa ainda é vista como centro do universo da música clássica atual. A estética e as normas profissionais do Sistema são determinadas pela Europa, com a Filarmônica de Berlim como Olimpo ou Valhala a ser alcançado" (COELHO, 2014).
>
> Hiperdisciplina é uma boa maneira de produzir uma boa orquestra, mas ruim para educar as crianças a fim de torná-las flexíveis, músicos capazes de exercer o pensamento crítico e com consciência social (COELHO, 2014).

Buscando apontar alternativas ao *El Sistema*, Baker cita os Pontos de Cultura do Ministério da Cultura brasileiro, projeto que ele elogia entusiasticamente.

> Um novo paradigma está emergindo no Brasil: as pessoas comuns não têm mais de esperar o mestre para lhes dizer o que e como fazer. O centro lógico do programa é acreditar no povo e na cultura brasileiros como são hoje. Nos Pontos de Cultura, o governo não fornece cultura, serviço ou programa: seu foco está no potencial de ação dos próprios indivíduos e grupos. [...] Hoje, o momento cultural progressista na América Latina afina-se com iniciativas como os Pontos de Cultura. Estes abraçam a horizontalidade, a descentralização e a diversidade cultural, levam os cidadãos comuns a pensar, decidir e participar. Demonstram o radicalismo que o *El Sistema* promete, mas não consegue entregar (COELHO, 2014).

Ele apresenta outros programas musicais na Colômbia, e as recentes reformas curriculares da Costa Rica, onde ele identifica a ênfase na auto-gestão, capacidade criativa, pluralidade e reflexão crítica para resistir às "formas hegemônicas de poder" e mudar a sociedade (BAKER, 2014, p. 313).

Ele também cita o exemplo da Orquestra Animada de Londres, um projeto inovador da Orquestra Filarmônica de Londres, onde jovens da quinta à decima terceira série do ensino básico, mesclam o aprendizado de instrumentos e música clássica europeia, com improvisação e composição de suas próprias músicas (elementos que não fazem parte da dinâmica do *El Sistema* e do NEOJIBA). "*Animate Orchestra"* oferece aos jovens músicos nas escolas de 5ª a 13ª séries, oportunidades de brincar e criar sua própria música em uma "Orquestra de Jovens para o século XXI" (BAKER, 2014).

POLÍTICA DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL NA BAHIA

Em governos democráticos, as políticas públicas deveriam fazer parte das plataformas eleitorais, explicitando resultados ou mudanças esperadas no mundo real, em favor do bem público. E normalmente deve passar pelas etapas de identificação do problema ou definição de agenda; identificação de alternativas; avaliação das opções; seleção das opções; implementação; avaliação. O governo se coloca como promotor de ações que influenciam a vida dos cidadãos.

O NEOJIBA está inserido no Programa "Pacto Pela Vida" da Secretaria de Justiça e Direitos Humanos. As nossas perguntas são: houve opções à alternativa escolhida? Quais? A identificação do problema e definição de agenda estão de acordo com as metas a serem alcançadas?

> Um aspecto singular no projeto é o desapego de inclusão social. Assim, o foco principal é a integração social. Por isso, os primeiros processos de escolha foram para dar oportunidade a todos os jovens baianos de tocar em orquestra, de todas as classes sociais, dando mesma oportunidade a pobres e ricos. Quem confirma esse sistema de escolha é o próprio Castro quando assegura "oferecermos a todos, sem distinção, um ensino musical de qualidade comparável ao de grandes centros musicais" (POLONI, 2012, p. 09).

Harold Laswell cunhou uma das mais conhecidas e instigantes definições de política pública. Segundo ele, decisões e análises sobre política pública implicam, em linhas gerais, responder

as questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006).

O NEOJIBA é um Programa de um Governo do PT (Partido dos Trabalhadores), partido de esquerda (o maior da América Latina), que se pauta numa plataforma popular. E a contradição é: a quem serve a manutenção do *status quo* (e mesmo a sobrevivência nos moldes tradicionais) da música clássica europeia? Ao que parece, não às classes e culturas populares.

Segundo Luciana Del Ben e Liane Hentschke (2003), a Educação Musical deve estar sempre pautada com a finalidade de "facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de nossa cultura" (DEL BEN; HENTSCHKE, 2003, p. 181).

A população baiana é majoritariamente negra (76,3%, segundo dados do IBGE de 2010), sua música tradicional está ligada ou advém diretamente das matrizes culturais africanas. O citado programa do Governo do Estado da Bahia recebe altas cifras dos cofres públicos, chegando a quase uma dezenas de milhões de reais por ano. Programa esse, que apesar dos devidos méritos de popularizar a música e os instrumentos clássicos europeus entre jovens e crianças de famílias de baixa renda (pelo menos uma parcela deles, mas não na totalidade, já que parte dos estudantes são oriundos de famílias de classe média, principalmente aqueles que tocam na orquestra principal) e de dar perspectivas de profissionalização e ascensão social através da música (a tradição musical que se transmite cultua e exalta nesse projeto está historicamente ligada às classes abastadas e dominantes do mundo ocidental), reproduz e tenta perpetuar a tradição da educação musical tradicional brasileira (conservatorial), com os mesmos velhos e estereótipos eurocêntricos do mundo da "boa música" ou "música erudita", ou ainda música "clássica" (o correto seria se dizer: música "clássica europeia"), já que, em diversas culturas não europeias-ocidentais, (incluindo-se aí, diversas etnias africanas tais como: *Malinqué, Bóbo, Mandingue,*

Fulaní, Dogon, Ioruba, Xona, Gnaua, dentre muitas outras) existem tradições musicais clássicas originárias dessas culturas, com instrumentos, gêneros musicais, escalas e sistemas de estruturação musical próprios, danças e representações cênicas associadas, que no entendimento eurocêntrico são vistas como folclóricas ou outra nomenclatura qualquer, que as marquem como não clássicas, prerrogativa essa - uso do termo "clássica" - reservado exclusivamente para a tradição musical europeia (uma rara exceção é, "Música Clássica Indiana", termo usado na musicologia para designar a música tradicional da Índia).

Outro ponto marcante do imaginário coletivo brasileiro, dentro dessa temática, é a questão da qualidade musical e a ideia de que, a música clássica europeia é o modelo legítimo de qualidade musical a ser seguido. Em seu artigo Música Popular e Qualidade Estética, Felipe Trotta (2007) nos diz que o referencial de qualidade musical por nós seguido, tem origem nas obras dos principais compositores da história da música europeia, ou seja, Bach, Beethoven, Mozart, Schubert, Chopin etc.

> Todas as outras práticas musicais das sociedades ocidentais adquirem maior prestigio à medida que seus elementos se aproximam deste referencial. No universo da canção popular, a legitimidade de categorias musicais tende a aumentar quando são empregados alto teor de individualização do autor, grande complexidade harmônico-melódica, sofisticação poética e sonoridade de arranjo rica em contra pontos e variações de texturas instrumentais; ou seja, adotam critérios de valoração musical emprestados dos critérios norteadores de qualidade derivados da obra dos autores referencias "eruditos". (TROTTA, 2007, p. 05).

Afinal porque precisamos tanto de música clássica europeia? De certo, seria uma sandice, afirmar que o mundo não precisa mais deste tipo de música e que a mesma deveria ser banida da face da terra. Trata-se de um bem cultural universal em termos de importância (assim como tantos outros bens culturais da humanidade) e devemos muito respeito e apreço pelas civilizações europeias que durante séculos de evolução erigiram tão imponente e marcante bem cultural.

Mas a pergunta é: por que essa tradição musical deve ser mantida a custa de tantos milhões de dólares e euros para eles, países desenvolvidos e milhões de reais para nós brasileiros? Pois, segundo os mais renomados críticos e estudiosos da área, a música clássica europeia, subsiste hoje, quase que exclusivamente de subvenções de grandes empresas, instituições, fundações internacionais e principalmente, na nossa realidade brasileira, dinheiro público.

A busca por uma sistematização do conhecimento em suas várias áreas de atuação/expressão aliada à constante tentativa de demonstrar a superioridade das civilizações europeias frente ao "resto do mundo", fez com que se estabelecesse ao longo da história oficial ou seja, aquela contada pelos europeus, uma forte tendência de enxergar e analisar o mundo a partir de categorias estruturais universalistas, que tomavam a Europa, seus povos e costumes, como parâmetro de análise nas mais diversas áreas de conhecimento, onde se inclui, evidentemente, a música.

Vejamos o que diz Carlos Moore, em seu livro O Marxismo e a Questão Racial, sobre as desigualdades socioeconômicas da humanidade ao longo de sua história, sob a ótica do materialismo histórico de Karl Marx e Friedrich Engels.

> Toda filosofia "universalista" elaborada no ocidente tem como base a história da Europa, a evolução

> socioeconômica de seus povos e as instituições culturais e políticas que eles criam. O Marxismo-leninismo não é exceção; usando o Ocidente como seu único parâmetro, mede o resto do mundo e o descobre deficiente. Sociedades não ocidentais, em geral, (e sociedades negras em particular) estão dispensadas das análises de Karl Marx e Friedrich Engels e o que antes era estritamente europeu e temporal torna-se agora "universal" e "definitivo". Desse modo, devemos levantar serias questões quanto à genuína "universalidade" de suas conclusões, uma vez que três quartos da humanidade evoluíram, se desenvolveram e vivem atualmente fora do Ocidente. (MOORE, 2010, p. 59).

OUTROS ASPECTOS IMPORTANTES DENTRO DESSA TEMÁTICA

No Artigo, Música e Diversidade Cultural, de 2016, Renan Santiago e Ana Ivenicki (2016) defendem uma perspectiva de educação musical, que abarque em termos de repertório e de conceitos, a diversidade musical. Isso, em contraposição ao ensino conservatorial, que, segundo eles (embasados em diversas pesquisas e documentos referenciais da área), se choca com os fundamentos contemporâneos e regulamentados pela legislação brasileira para a educação, ou seja, uma educação inclusiva das diferenças e promotora da criatividade, senso critico e autogestão.

Apesar do acima posto, na discussão sobre a forma mais adequada de se denominar os estilos musicais, que aqui eu chamo de música clássica europeia, os autores incorrem em vários equívocos (ou atos falhos) reveladores de uma concepção hierarquizada de gêneros musicais.

> Utilizamos aqui o termo música clássica por ser o de mais fácil compreensão, mas esse termo, de forma estrita, se refere somente à música de um período da história da Música – o classicismo -, mas, no Brasil, é erroneamente utilizado para descrever também a música ocidental de outros períodos, como do barroco e da renascença (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 951).

O duplo sentido do termo música clássica, diferente do que dizem os autores, é visto e empregado em todo mundo: "*Classical music*", tanto para designar o período histórico musical europeu, quanto os gêneros musicais clássicos europeus (que englobam outros períodos históricos como o Barroco, o Romântico, o Moderno etc.).

Os autores também afirmam que para se organizar um concerto de *rap*, seria necessário compor um rap com instrumentos de concerto, como violino, oboé e flauta. O que subverte até mesmo as noções mais contemporâneas de concerto.

> O termo menos equivocado utilizado é "Música de concerto", mas nada nos impede de organizar um concerto de *rap* (por exemplo); para isso, apenas seria necessário compor um *rap* com instrumentos de concerto, como violino, oboé e flauta (SANTIAGO; IVENICKI, 2016, p. 951).

Então, como classificar uma apresentação musical de João Gilberto? Já que, para audiência da música do referido artista, todas as supracitadas "necessidades" seriam também essenciais. E isso se aplica a diversos gêneros e estilos musicais intimistas e de cunho instrumental da música indiana, música africana, música oriental etc. E porque essas não seriam músicas de concerto? Vale salientar que

isso ocorre apenas no Brasil, pois no resto do mundo temos expressões como: concerto de rock, concerto de mpb, concerto de música andina, etc.

Vejamos, pois, o velho e já desgastado conceito de Música Erudita. Santiago e Ivenicki (2016), assim como, Nogueira (2012), definem muito bem a carga de preconceito que o termo carrega.

> O termo hierarquiza as musicalidades, criando a conotação de que algumas seriam dotadas de erudição enquanto outras não (todo fazer musical é, em si mesmo, um trabalho de erudição) (SANTIAGO; IVENICKI, 2016 p, 951).
>
> A expressão "música erudita", pouco utilizada fora do Brasil, pode se referir a composições em que se exige, tanto dos músicos quanto do público, ilustração, ou seja, um tipo de erudição em geral adquirida pela leitura, cursos especializados, audições comentadas de gravações e o hábito de frequentar salas de concerto. "Erudito" tem como antônimo a palavra popular e, mais etimologicamente, significa o oposto de rude ou não cultivado (NOGUEIRA, 2012, p.122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em diálogo com uma pesquisadora baiana da área de literatura, ao problematizar sobre a avaliação que esta faz do Programa NEOJIBA e da política de governo do estado para a educação musical na Bahia, ela respondeu que considera que "produzimos coisas potentes em termos de música que não são visibilizadas".

De certo modo, um programa de difusão e popularização da música clássica europeia na Bahia, com todos os custos

astronômicos que gera e todos estereótipos e preconceitos que daí decorrem, ou pelo menos que são reforçados, se faz necessário questionar até que ponto é positivo para a Cultura da Bahia.

Talvez fosse muito mais potente, consistente e duradoura se tivesse o incentivo do governo (incentivo, não apadrinhamento), demonstrando que carece de pesquisas mais consistentes e, sobretudo, de subvenção pública.

Pode-se lembrar o exemplo de Pernambuco, estado que há três décadas começou a investir em pesquisa popular e valorização da cultura popular regional, e hoje é referência mundial quando se fala de música, dança e cultura popular genuinamente brasileira.

Não é no mínimo contraditório que um governo de um partido que se diz popular, invista dezenas de milhões de reais num programa cultural eurocêntrico, no estado mais negro do Brasil, no mais importante setor cultural do estado?

Desde as primeiras décadas do século XX até a atualidade, muitas foram as mudanças nos modos de ensinar música no Brasil: chegaram da Europa os Métodos Ativos de Educação Musical, transferindo o centro das ações, do educador para o educando, e a música passa a ser uma entidade viva, presente, participativa e, sobretudo, criativa. Propostas de improvisação/criação com dinâmicas de grupo inovadoras surgem na década de sessenta, com grande ampliação do espectro sonoro musical e da própria concepção de obra musical, trazidas pelo movimento de música contemporâneo.

Um ponto em comum entre todas essas abordagens metodológicas, desde Friedrich Fröbel, passando por Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems, Paynter, Schafer, Gainza, Koellreutter, até contemporâneos brasileiros como Lucas Ciavatta, é que, o conhecimento deve ser construído, alcançado pelo esforço, perspicácia alegre, motivada e a decisão autônoma do educando.

Nessa busca por uma educação musical inclusiva e integrada aos patrimônios culturais populares, incluindo-se aí, as musicalidades populares brasileiras, deveríamos construir uma educação musical formadora de cidadãos críticos, em termos políticos e estéticos, uma educação musical brasileira, que incorpore os elementos das múltiplas culturas formadoras de nossas musicalidades sem uma busca de essencialização, mas, principalmente, sem uma hierarquização de identidades, saberes e gostos musicais. O que se quer não é o abandono das tradições musicais europeias, mas, o abandono da música clássica europeia como referencial único e supremo de qualidade musical.

REFERÊNCIAS

BAKER, G. **El Sistema**: orchestrating Venezuela's youth. New York: Oxford University Press, 2014.

BICALHO, L. C. **A descolonização da Ásia e da África**. Campinas: Editora da UNICAMP,1985.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. "Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa". **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 29, 2010.

CHIAROTTI, A. "Música clássica em crise?" **Revista Ideias**, n. 149, 2014.

COELHO, J. M. "Dinossauros na UTI". **Estadão** [2015]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 23/12/2022.

COELHO, J. M. "O sistema por dentro". **Estadão** [2014]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 23/12/2022.

GREIF, E. L. “A aprendizagem musical no bandão da escola portátil de Música”. **Anais do XI Colóquio de Pós-Graduação em Música da UNIRIO**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2006.

GREIF, E. L. **Ensinar e aprender música**: o Bandão no caso Escola Portátil de Música (Tese de Doutorado em Música). Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.

HAMILTON, K. **After the Golden Age**: Romantic Pianism and Modern Performance. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2007.

LARSEN, J. C.; SOUZA, C. L.; MARTINEZ RAMIREZ, L. L. “A presença da colonialidade na constituição de grades curriculares dos cursos de graduação em música de instituições de ensino superior da América Latina e Caribe”. **Revista de Antropologia e Arte**, vol. 1, n. 10, 2020.

MARTINS, S. “A música erudita está morrendo”. **Blog A Coisa Fora de Si** [2008]. Disponível em portal eletrônico: <www.acoisaforadesi.wordpress.com>. Acesso em: 23/12/2022.

MOORE, C. **O Marxismo e a questão racial**: Karl Marx e Friedrich Engels frente ao racismo e à escravidão. Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2010.

NEOJIBA - Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. “Quem somos”. **Portal Eletrônico NEOJIBA** [2007]. Disponível em: <www.neojiba.org>. Acesso em: 23/12/2022.

NOGUEIRA, M. P. “Porque estudar Música ‘Erudita’”. *In*: JORDÃO, G. *et al*. (coords.). **A Música na Escola**. São Paulo: Editora Allucci e Associados Comunicações, 2012.

OLIVEIRA, L. T. “A Grande Mudança”. **Blog Euterpe** [2012]. Disponível em: <www.euterpe.blog.br>. Acesso em: 23/12/2022.

PENNA, M. **A(s) Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

PEREIRA, M. V. M. “Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo”. **Revista da ABEM**, vol. 22, n. 32, 2014.

POLONI, N. B. **NEOJIBÁ**: os toques brasileiros na experiência musical e sociocultural venezuelana (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos). São Paulo: USP, 2012.

ROCHA, E. P. G. **O Que é Etnocentrismo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

SANTIAGO, R.; IVENICKI, A. “Música e diversidade cultural: divergências entre ensino conservatorial e a teoria do multiculturalismo na formação do professor”. **Revista Eventos Pedagógicos**, vol. 7, n. 2, 2016.

SANTIAGO, R.; MONTI, E. M. G. “Multiculturalismo e pós-modernidade: reflexões sobre cultura, educação musical e currículo educacional”. **Pesquisa e Música**, vol. 13, 2014.

SANTOS, R. M. S. *et al*. “Pensar música, cultura e educação hoje”. *In*: SANTOS, R. M. S. (org.). **Música, Cultura e Educação**: Os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012.

SOUZA, C. “Políticas públicas: uma revisão da literatura”. **Sociologias**, n. 16, 2006.

TROTTA, F. C. “Música popular e qualidade estética”. **Anais do III Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**. Salvador: UFBA, 2007.

VIEIRA, L. B. **A construção do professor de música**: o modelo conservatorial na formação e atuação do professor de música em Belém do Pará (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2000.

CAPÍTULO 8

Cinema, Educação Infantil e os Filmes Toy Story

CINEMA, EDUCAÇÃO INFANTIL E OS FILMES TOY STORY[3]

Priscila Caroline Dalpiaz

Rafael José Bona

A prática de trabalhar com o cinema em sala de aula é tão importante quanto a da leitura. Segundo Duarte (2002), os filmes possuem peso cultural e podem ser tão significativos quanto os livros durante o processo formativo dos estudantes. Ainda, de acordo com a autora, "ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais" (id., p. 17). Portanto, o cinema pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa iniciou com questionamentos acerca de filmes comerciais como os de *Toy Story* e de que forma eles também conter elementos para ensinar. Assim, a pergunta de pesquisa é: em que medida filmes de animação comercial, feitos para o grande público e visando lucro, podem ser vistos como educativos? Parte-se do pressuposto que qualquer categoria de filme cinematográfico pode produzir sentidos na educação em qualquer nível.

Assim, o objetivo deste capítulo é o de analisar os dois primeiros filmes de *Toy Story* (1995, 1999) e verificar de que forma podem ser trabalhados elementos de amizade e companheirismo na sala de aula. A escolha dos dois objetos justifica-se por serem direcionados para crianças de cinco e seis anos de idade. Algumas representações acerca de relações de amizade e companheirismo são

[3] Uma versão prévia do presente capítulo foi publicada em: DALPIAZ, P. C.; BONA, R. J. "Cinema, educação infantil e os filmes Toy Story". *Anais do VII Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande: Editora Realize, 2021.

bastantes presentes nas duas obras e isso pode se tornar importante para o processo de aprendizado.

Esta pesquisa se classifica como do tipo documental de caráter exploratório, de abordagem qualitativa tendo como técnica a análise fílmica, embasada em Penafria (2009), que argumenta que a análise parte sempre das referências culturais e sociais do pesquisador. Os dois filmes analisados neste capítulo são na versão dublada em português (Brasil).

O capítulo se divide na presente introdução, seguido por uma revisão de literatura que aborda sobre cinema e educação, na sequência aparecem os procedimentos e análises dos dois filmes e encerra com as considerações finais.

CINEMA E EDUCAÇÃO

O cinema não deve ser visto apenas como um recurso didático, mas também como uma ferramenta que possibilita uma viagem entre diferentes culturas e costumes, bem como cenários sociais distintos. O cinema na educação leva o estudante a uma reflexão e o faz pensar. É capaz de provocar variadas reflexões e permitir que a criança crie outras visões de mundo. Ver filmes é tão importante quanto ler obras literárias, é uma prática importante na formação educacional e cultural das pessoas (DUARTE, 2002).

Na educação infantil o cinema pode começar a ser utilizado a partir dos 5 anos de idade, pois a partir desse momento, segundo Napolitano (2003), a criança encontra-se na fase operatório-concreta e é na qual acontecem os primeiros contatos sistemáticos com a linguagem escrita.

O cinema contribui para a imaginação da criança, tendo como diferencial o fato de possibilitar meios expressivos, proporcionando

sentidos e emoções no imaginário infantil (FANTIN, 2009). O cinema é capaz de projetar a imaginação da criança na tela como mágica, o cinema faz os olhos e as mentes flutuarem. A ordem dos acontecimentos não precisa respeitar a cronologia do tempo, ela pode ir para o passo e, em seguida, para o futuro. Permite que a criança seja capaz de estar em vários lugares ao mesmo tempo vivenciando diferentes experiências, sem sair do lugar.

A criação e a imaginação são natas na criança, pois quando apresentam curiosidade e interesse, esses sentidos afloram e a criança explora mundos nunca vistos antes, expressando-se por meio de brincadeiras sozinha, com outras crianças ou com adultos. Sendo assim, o cinema encontra-se na base da criação, podendo estar relacionado com o real e não-real (DAMIÃO, 2011).

Ao utilizarmos o cinema em sala de aula com crianças pequenas de modo crítico a partir de reflexões sobre temas e necessidades da realidade ou da turma, considerando o cinema como linguagem cinematográfica, buscamos criar instrumentos de emancipação do contexto social no qual a criança está inserida. Quando aplicado com objetividade o cinema funciona como construtor de um novo conhecimento (DUARTE, 2010).

A tecnologia vem acompanhando as crianças desde muito cedo, principalmente depois dos avanços obtidos nos últimos tempos: e a escola, por fazer parte desta sociedade permeada pelos diversos meios de comunicação, sofre influência, sendo assim, “não pode e nem deve estar a margem desse contexto” (DAMIÃO, 2011, p. 12).

Segundo Duarte (2002, p. 10), “no mundo do cinema, cinéfilos são aquelas pessoas que desenvolvem uma relação muito intensa com filmes: veem de tudo, vão ao cinema regularmente, veem filmes em vídeo e na tevê, e podem passar horas e horas discutindo o assunto com os amigos”.

A nova geração de crianças cinéfilas que estão surgindo, é enriquecedora para a educação, pois contribuem na formação de sujeitos reflexivos, críticos e atuantes, bem como na construção de novos conhecimentos, visto que o cinema é agente educativo (SOUSA, 2005).

As mudanças tecnológicas e sociais que permeiam nossa sociedade, afetam diretamente na forma como as crianças se constroem. Diante disso cabe aos educadores "aprofundar nossos conhecimentos sobre o cinema na educação, pois é de extrema importância compreender como este influencia a vida das crianças e consequentemente dentro de nossas salas de aula" (DAMIÃO, 2011, p. 13).

PROCEDIMENTOS E ANÁLISE

O primeiro filme *Toy Story* (1995), inicia com Andy brincando com Woody, seu brinquedo favorito. Woody é um xerife corajoso que sempre salva a todos. O aniversário de Andy se aproxima, e os brinquedos ficam preocupados, com medo de que o garoto ganhe novos brinquedos que possam ser mais interessantes que eles; e faça com que Andy acabe deixando-os de lado. Como os brinquedos estavam muito nervosos para a abertura dos presentes, Woody pede aos soldados que se organizem para informá-los sobre os presentes que forem sendo abertos, a fim de acalmar seus amigos. Todos os pacotes já haviam sido abertos e Woody estava confiante de que não seria substituído, até que a mãe de Andy o surpreende com um último presente, e ele ganha o super Buzz Lightyear. Buzz, é um patrulheiro espacial, que em pouco tempo passa a ser o brinquedo preferido do garoto, que começa a deixar seu grande amigo Woody de lado. Com ciúmes, Woody tenta armar para que Buzz fique em casa e ele possa ir com Andy à pizzaria, mas Buzz cai

pela janela. Os brinquedos ficam muito irritados ao saber que foi Woody quem provocou a queda de Buzz. A partir daí, inicia-se uma grande aventura, em que o xerife precisa resgatar o patrulheiro espacial para poder se desculpar com os outros brinquedos. Longe do quarto do Andy, os dois precisarão se unir para enfrentar os desafios que surgirem e se inicia aí uma grande amizade.

Já o segundo filme, *Toy Story 2* (1999), inicia com Andy brincando e imaginando com seus brinquedos em seu quarto. O menino irá para um acampamento Cowboy e levará seu amigo Woody, que está super ansioso para passar um final de semana sozinho com o garoto. A mãe de Andy o chama para o acampamento e diz que sairão em cinco minutos. Então o menino aproveita esse tempo para soltar a imaginação, e nessa brincadeira Woody acaba tendo seu braço rasgado, é colocado na prateleira e fica em casa. Na prateleira ele encontra Wheezy um amigo antigo que estava esquecido lá em cima pois estava com defeito. Enquanto Andy vai para o acampamento, sua mãe aproveita para fazer uma venda de usados e coloca à venda vários objetos, incluindo Wheezy. Na tentativa de ajudar o brinquedo, Woody acaba ficando no bazar de usados e termina sendo sequestrado por um colecionador que tem a intenção de colocá-lo a venda para um museu. Durante o tempo que o Cowboy passa na casa do sequestrador descobre é um brinquedo valioso, pois no passado foi protagonista de um famoso seriado. O boneco conhece os demais brinquedos que compõe a sua coleção, enquanto seus amigos liderados por Buzz tentam encontrá-lo e trazê-lo de volta ao quarto de Andy antes que o menino retorne do acampamento.

As cenas foram selecionadas a partir de uma visualização prévia dos dois filmes nos quais foram observados os seguintes elementos: relações de amizade, companheirismo e trabalho em equipe. Os fragmentos selecionados dos dois filmes estão expostos nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Cenas do filme *Toy Story* (1995)

Cenas selecionadas	Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
Minutagem	29'51" à 30'09"	57'22" à 59'48"	61'40" à 62'30"	67'55" 75'36"
Tempo de duração da cena	18"	2'26"	1'50"	7'41"

Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados da pesquisa.

Quadro 2 – Cenas do filme *Toy Story 2* (1999)

Cenas selecionadas	Cena 1	Cena 2	Cena 3	Cena 4
Minutagem	14' à 15'27"	24'29" à 24'53"	31'50" à 32'40"	66'30" à 68'40"
Tempo de duração da cena	1'27"	24"	50"	1'10"
Cenas selecionadas	**Cena 5**	**Cena 6**	**Cena 7**	**Cena 8**
Minutagem	76' à 77'18"	77'40" à 81'45"	82'55" à 83'05"	85' à 85'24"
Tempo de duração da cena	1'18"	4'05"	10"	24"

Fonte: Elaboração própria. Baseada em dados da pesquisa.

TOY STORY (1995) E A EDUCAÇÃO

A primeira cena é a que os brinquedos tentam salvar Buzz que caiu pela janela. Juntos, eles tentam fazer uma corda com macacos de plástico, mas não tem êxito, porém os amigos não desistem, e continuam a pensar em estratégias para salvar seu amigo. Essa cena, por exemplo, trabalha questões de amizade em que os

brinquedos se juntam para salvar o amigo. Esta cena poderia apresentada em sala relacionando a questões de valores sociais e o cuidado com o outro.

Relações de amizade marcam a nossa vida. Quem não lembra daquele melhor amigo da infância? Ao longo dos anos vamos criando laços afetivos, construindo memórias com grupos de pessoas da escola, do trabalho, da faculdade que vão se tornando amigos. Alguns deles permanecem nas nossas vidas apenas por um tempo, outros continuam até hoje colecionando bons momentos. Muitas amizades nascem no ambiente escolar, visto que é um dos primeiros espaços nos quais as crianças começam a estabelecer relações e a interagir com outros indivíduos sem ser apenas o seu ciclo familiar.

A cena dois é aquela em que Woody tenta sair da caixa que Sid o trancou. Como não estava conseguindo sozinho, o boneco pede ajuda à Buzz que está triste por descobrir que realmente é um brinquedo. Nesse momento Woody tenta fazer com que o patrulheiro espacial acredite no quanto é importante para as pessoas que o ama e o quanto ele é especial do jeito que é. Nessa cena reforça-se a relação à valorização da amizade, além do valor que estabelecemos para e com as pessoas. No recorte selecionado, o boneco compreende que Buzz não é um brinquedo "ruim" e deixa de enxergá-lo como uma ameaça para seu relacionamento com Andy. E a amizade é isso, ela envolve "perdão, compaixão, paciência, empatia, altruísmo, gratidão e honestidade, promove comportamentos de cooperação e possibilita a aproximação entre as pessoas" (BARBOSA; SANTANA, 2021, p. 45). Além de envolver também questões como empatia, identidade, afinidade, sonhos, pensamentos, problemas, apoio, confiança, lealdade, respeito, reciprocidade (SENA; SOUZA, 2010).

Em relação a cenas 3 e 4 podemos perceber algumas semelhanças que podem ser igualmente trabalhadas no mesmo contexto, o de companheirismo.

A terceira cena analisada é aquela na qual acontece no quarto do Sid e, em seguida, os personagens vão ao quintal. Woody avisa seus amigos que um brinquedo irá explodir e faz um plano para salvá-lo e consegue êxito na operação.

Outra cena em que acontece situações de companheirismo é a de número quatro, na qual Woody e Buzz veem o caminhão de mudança partindo com Andy e os demais brinquedos. Os dois correm para alcançar o caminhão, mas Buzz fica preso e Woody volta para ajudá-lo. Brutus os vê passar e tenta pegá-los. Woody consegue subir no caminhão da mudança, mas é mal interpretado pelos seus amigos que os jogam novamente na rua. Mesmo assim ele não desiste, e junto com Buzz eles passam por alguns desafios até conseguirem aterrissar no carro em que estava Andy, triste, pois não havia encontrado seus brinquedos favoritos que, aos vê-lo, vibra de felicidade.

Como já mencionado, na educação infantil as crianças encontram-se na transição entre os estágios pré-operatório e operatório-concreto, sendo nessa etapa de desenvolvimento, em que as crianças começarão a estabelecer relações de amizade. Como apontam Piaget e Inhelder (2011), o período sensório motor antecede o pré-operatório, que é quando a criança se comunica expressando-se por meio de palavras, símbolos e gestos. A amizade na infância perpassa elementos históricos, econômicos e culturais, e é completamente influenciada pelo contexto no qual a criança está inserida, ou seja, o ambiente familiar e escolar favorece significativamente os laços de amizade.

O primeiro filme traz fortes relações de companheirismo e, acima de tudo, amizade. A obsessão de Woody por Andy o leva a cometer atitudes por impulso o que acaba afetando seu relacionamento com os demais brinquedos. O boneco não consegue enxergar as potencialidades de Buzz e acaba criando vários atritos com ele. Relações como essa são comuns em salas de aula da

educação infantil, por que as crianças têm medo de perder seus amigos e ficarem sozinhas. Esse filme pode ser trabalhado com crianças a partir dos cinco anos de idade, a fim de reforçar a importância e necessidade das amizades e do companheirismo. "A descoberta da amizade constitui um passo de grande importância na aquisição do conhecimento social" (TORTELLA, 2012, p. 68).

Diante disso, em sala de aula, o educador pode utilizar o primeiro filme de *Toy Story* apresentando-o por completo para a turma e, em seguida, retomar as cenas destacadas reassistindo e trabalhar com as crianças esses conceitos. Uma possibilidade a ser explorada é a criação de uma roda de conversa sobre o tema, e como as crianças se percebem em seus pares, de como acontece esse relacionamento. O educador pode construir um texto coletivo com a turma ao solicitar desenhos ou até mesmo, propor alguma vivência na qual a criança execute com o par de sua preferência.

TOY STORY 2 (1999) E A EDUCAÇÃO

Nas três primeiras cenas, percebe-se relações semelhantes que se referem ao conceito de amizade entre os brinquedos.

A primeira cena selecionada do segundo filme é o momento em que Woody acaba sendo levado por um colecionador de brinquedos, que ao perceber que a mãe de Andy não quer vender o brinquedo, o rouba e foge em seu carro. Buzz age por impulso e sai correndo atrás de seu amigo, porém, sem sucesso.

A segunda cena é aquela em que Buzz faz seus amigos refletirem sobre a importância da amizade, e o quão importante é valorizar e lutar pelos seus amigos. E Buzz diz: - *Woody uma vez arriscou a vida para me salvar, eu não posso me considerar amigo dele se não fizer a mesma coisa, quem se junta a mim?*

Na terceira cena analisada, Buzz e seus amigos continuam na busca por Woody, quando um deles quer desistir por já estar cansado. Então Buzz, novamente, dá mais uma lição nos brinquedos dizendo: - *Um amigo precisa da gente, e não vamos descansar até ele estar a salvo no quarto do Andy*.

Para Piaget (1994) as crianças, desde muito pequenas estabelecem relações sociais, iniciando pela família, seguido de educadores, colegas e criam vínculos sociais por meio do convívio com esses indivíduos. Ao longo do tempo, as relações entre os pares vão sendo marcadas por questões culturais do ambiente em que a criança está inserida. Dessa forma, devem ser considerados como elementos base para a amizade (GARCIA, 2005).

Na educação infantil, relações de amizade contribuem no processo de inserção e adaptação da criança no ambiente escolar, bem como a socialização. Essas relações se dão nos momentos de interação e brincadeiras, tendo em vista que o ato de brincar é indispensável para o desenvolvimento tanto cognitivo quanto social da criança (BARBOSA; SANTANA, 2021).

As cenas finais, que remetem ao salvamento do Woody e o retorno dos brinquedos para casa, são marcadas pelas relações de amizade e companheirismo e são destacadas nas cenas quatro a oito.

Na cena número quatro desenrola-se o resgate de Woody. Os brinquedos conseguem chegar até o quarto do sequestrador e encontram o Cowboy que, convencido pelos novos brinquedos, decide não voltar para casa. Tristes, os brinquedos partem pela tubulação de ar. Quando Woody ouve ao fundo a gravação de um dos episódios *O rodeio de Woody* em que ele diz: *Não esqueçam crianças, é muito importante valorizarmos os nossos amigos*. E ouve também a canção *Amigo estou aqui*. Nesse momento Woody decide ir para casa, mas o Mineiro não fica muito feliz com a decisão.

A quinta cena ocorre quando Woody, Jessie, Bala no Alvo e Mineiro são levados ao aeroporto e a mala em que estão é despachada, passando por enormes esteiras. Buzz e seus amigos saem a procura de Woody e o ajudam a dar uma lição no Mineiro.

Depois da briga, na sexta cena analisada, Jessie é levada para o avião e Woody, Buzz e Bala no Alvo partem para resgatá-la. Quando conseguem encontrá-la o avião começa a decolar, mas Woody encontra uma saída e depois de alguns desafios conseguem recuperar a nova amiga.

Na sétima cena, Jessie vibra de alegria por estar na casa de Andy e ter recebido o nome dele na sola do seu sapado e diz: - *Yhaaa, Bala no Alvo, nós somos parte de uma família outra vez*. E a última cena escolhida, é coincidentemente a última cena do filme, na qual Woody e Buzz se aproximam e têm a certeza de que independente do que acontecer eles terão um ao outro para fazer companhia, ao infinito e além!

Para Tortella (1996), a amizade é resultado das interações entre as crianças, por meio das aproximações dos pares e suas afinidades. Garcia (2005), discorre que mesmo brincando as crianças constroem relações recíprocas ou não, pois por intermédio das brincadeiras algumas afinidades são constituídas. Devido as novas necessidades da sociedade contemporânea, as crianças têm frequentado ambientes fora do contexto familiar muito cedo, o que acaba intensificando o contato com os pares, representando uma importante forma de socialização.

É essencial que o educador trabalhe essas relações em sala de aula com crianças pequenas, pois elas reforçam e estreitam laços de amizade, companheirismo, solidariedade, entre outros, contribuindo para a formação moral da criança.

Assim:

> O cinema e a educação talvez possam fazer alianças pela capacidade de cada um desses campos afetar o outro, não ilustrando, o que seria a repetição do mesmo, mas porque o cinema pode conduzir a educação a novos lugares, a pensar o diferente, pode afetar produzindo um estado de ruído, de estranhamento na função comunicativa da educação de modo a levá-la a novos devires, à emergência de um novo tempo (DINIS, 2005, p. 69).

O cinema possui uma linguagem que permite um campo de possibilidades, que contribuem na criatividade e imaginação das crianças (FRESQUET, 2013). Dessa forma, ao trabalhar com o conceito de amizade, o educador possibilita que as crianças façam o exercício de ética e política no contexto da sala de aula, considerando fundamental a construção de relações como a diversidade, pluralidade e singularidade existentes no ambiente escolar (CARVALHO, 2010).

O educador pode desenvolver esse tema em sala com o auxílio do cinema, trabalhando o filme todo ou somente as cenas descritas. Pode pausar o filme e comentar após cenas que descrevem bem o conceito de amizade e companheirismo, são importantes para a criança visualizar e compreender o sentido das atitudes que acabou de assistir. A amizade pode ser praticada de forma a transformar a sala num espaço de convivência aberto e de relações saudáveis, em que as crianças se sintam seguras e acolhidas, amenizando conflitos comuns às salas de aula de educação infantil. A amizade e companheirismo entre as crianças contribui na boa convivência, na criação de vínculos e relações de confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O chão da sala de aula da educação infantil é um campo rico para explorar as mais diversas possibilidades, principalmente a amizade. Dessa forma trabalhar com o conceito e auxiliar as crianças a compreenderem e a lidarem com essas relações é fundamental nessa faixa etária. O cinema pode contribuir para desenvolver e reforçar essas relações. O contato da criança cada vez mais cedo com as telas nos leva a pesquisar e compreender esse fenômeno que está gradualmente avançando na sociedade.

O educador deve observar atentamente sua turma e como se dão as relações entre os pares, a fim de contribuir nesse processo de criação de vínculos com práticas que favoreçam e enriqueçam a construção dos laços de amizade tão importantes para as crianças. Essa pesquisa demonstra algumas possibilidades a serem desenvolvidas em sala de aula por meio do cinema. Como já mencionado, muitas amizades perduram até a vida adulta, outras nem tanto, porém é fato que contribuem para o desenvolvimento social.

O cinema proporciona diversas possibilidades ao ser relacionado com a educação. Quando o educador trabalha o cinema em sala de aula com intencionalidade e objetividade, sabendo selecionar o filme, vídeo ou cena, atribuindo a ela um significado relevante para seus estudantes, o conteúdo será mais bem aproveitado, bem como os recursos cinematográficos que o cinema possibilita, contribuindo assim como uma importante ferramenta pedagógica.

Com a finalidade de enriquecer debates e reflexões sobre cinema e educação, deixamos como sugestão para outros educadores, que reflitam e discutam sobre outras produções que possam ser trabalhadas em salas de aula da educação infantil, que

possuam intencionalidade e ajudem a desenvolver conceitos fundamentais para as relações sociais, cognitivas, comportamentais e até mesmo de aprendizagem das crianças, de forma a contribuir com temas relevantes para a educação atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. G.; SANTANA, M. L. S. "As relações de amizade no contexto de educação infantil: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas". **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, vol. 10, n. 23, 2021.

CARVALHO, A. B. "Alteridade e amizade na educação: a sala de aula como espaço ético". **Anais do Congresso Internacional de Filosofia e Educação**. Caxias do Sul: CINFE, 2010.

DAMIÃO, S. A. **Luz, câmera, Educação**: reflexão sobre o cinema infantil com estudantes a escola Educandário Luz do Saber, Queimadas-PB (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). João Pessoa: UEPB, 2011.

DINIS, N. F. "Educação, cinema e alteridade". **Educar em Revista**, n. 26, 2005.

DUARTE, R. "A pós-história de Flusser e a promessa do Brasil". **Anais Congresso Internacional Deslocamentos na Arte**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2002.

FANTIN, M. “Cinema e Imaginário Infantil: a mediação entre o visível e o invisível”. **Educação e Realidade**, vol. 34, 2009.

FRESQUET, A. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

GARCIA, A. **Psicologia da amizade na infância**: uma introdução. Vitória: Editora da UFES, 2005.

LASSETER, J. **Toy Story**. Direção: John Lasseter. Washington: Pixar, 1995.

LASSETER, J. **Toy Story**. Direção: John Lasseter. Washington: Pixar, 1999.

NAPOLITANO, M. **Como usar cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

PENAFRIA, M. “Análise de filmes: conceitos e metodologia(s)”. **Anais da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação**. Lisboa: SOPCOM, 2009.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Editora Summus, 1994.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2011.

SENA, S. S.; SOUZA, L. K. “Amizade, infância e TDAH”. **Contextos Clínicos**, vol. 3, n. 1, 2010.

SOUSA, B. J. **O cinema na escola**: aspectos pedagógicos do texto cinematográfico (Dissertação de Mestrado em Educação). Goiânia: PUC-Goiás, 2005.

TORTELLA, J. C. B. **A amizade na escola**: pesquisas e contribuições à prática pedagógica (Tese de Doutorado em Educação). Campinas: PUC-Campinas, 2012.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar** (Dissertação de Mestrado em Educação). Campinas: UNICAMP, 1996.

CAPÍTULO 9

Espaços de Formação Continuada do Coordenador Pedagógico: O Caso da Rede Estadual de São Paulo

ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: O CASO DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO

Ana Carolina Boaretto Marangon

Este artigo trata sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, indispensável para a função que desempenha, enquanto formador de professores. Através de pesquisa documental e legal sobre a formação e atribuições do Coordenador Pedagógico da rede pública estadual paulista, buscamos refletir sobre a importância da formação continuada atrelada à própria construção da identidade profissional, aspectos de muita relevância para o trabalho o qual é desenvolvido pelo Coordenador Pedagógico nas unidades escolares. Para isso, nos debruçamos na legislação vigente que dispõe sobre a função e atribuições do Coordenador Pedagógico da rede pública estadual paulista, assim como em referenciais teóricos que abordam a formação continuada deste profissional, como Vera Placco, Laurinda Ramalho, Vera Trevisan, Maria Amélia Franco e Dagmar Serpa. Também foi dado destaque ao importante trabalho desenvolvido pela Equipe do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo, enquanto espaço legitimado de formação continuada deste profissional.

A temática acerca da formação continuada de professores é sempre muito abordada. Entretanto, não menos importante, é a formação continuada do Coordenador Pedagógico, o responsável, dentro da Unidades Escolares, pela formação do professor.

Diante desta importância, procuramos realizar um estudo na perspectiva documental e legal sobre a formação do Coordenador

Pedagógico. Assim, foi estabelecido um diálogo entre os referenciais teóricos que tratam sobre a temática e os aspectos legais que abarcam a função e as atribuições do Coordenador Pedagógico na rede pública estadual paulista.

Em continuidade, buscamos apresentar as contribuições do Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino da rede estadual paulista, no que se refere ao apoio na formação do Coordenador Pedagógico.

O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUAS ATRIBUIÇÕES

Antes mesmo de falarmos sobre a Formação Continuada do Coordenador Pedagógico, é pertinente refletirmos um pouco sobre a relevância do trabalho deste profissional nas unidades escolares.

Em consonância com Placco *et al*. (2011), dentro e fora do Brasil, muitos estudiosos da área da educação concordam no que se refere à importância da coordenação pedagógica no contexto escolar. Mesmo com nomenclaturas distintas, Coordenador / Orientador / Conselheiro Pedagógico, países como Portugal, França, Canadá, Chile, entre outros, possuem, em seus sistemas de ensino profissionais que atuam dentro de suas respectivas funções, nos ensinos secundário, colegial e até mesmo universitário, como é o caso de Quebec, no Canadá. De acordo com Placco *et al*. (2011):

> Interessante observar que, na França ou no Canadá, as tarefas desse profissional, denominado conselheiro pedagógico, giram em torno dos três eixos que caracterizam o papel do CP no Brasil – formador, articulador e transformador. Evidencia-se, também, que seus espaços de atuação, funções, atribuições e,

> sobretudo, o papel de articulador revelam que os sistemas educacionais desses países reconhecem a necessidade de um profissional na educação escolar que faça a mediação dos processos educativos (PLACCO *et al*, 2011, p. 231- 232).

Assim, o Coordenador Pedagógico, reconhecidamente, é um profissional mais que necessário na escola, pois trata-se de um indivíduo que articula e se responsabiliza pela formação da escola, em prol do processo de ensino/aprendizagem.

Independentemente da rede a qual está inserido, o trabalho do Coordenador Pedagógico está alicerçado na Formação Continuada de Professores e, consequentemente, à sua própria Formação Continuada. No que se refere ao profissional da rede estadual paulista de ensino, antes de adentrar à temática "Formação Continuada do Coordenador Pedagógico", se faz necessário analisar o perfil profissional pautado na Resolução SEDUC 53 de 29 de junho de 2022. Como trata-se de uma função em que o Coordenador Pedagógico é designado, a resolução acima estabelece os requisitos necessários para ocupá-la. De acordo com a mesma, em seu artigo 2º:

> A função de Coordenador de Gestão Pedagógica será exercida por docentes titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade, desde que preencham os seguintes requisitos:
>
> I – contar com, no mínimo, 3 anos de experiência de docência na rede estadual de ensino;
> II – ser portador, preferencialmente, de diploma de licenciatura plena em pedagogia;
> §1º – É vetada a designação de Coordenador de Gestão Pedagógica ao docente contratado nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 16-07-2009.

> §2º – O docente classificado na unidade escolar terá prioridade na indicação para designação como Coordenador de Gestão Pedagógica (RESOLUÇÃO SEDUC 53, de 29/06/2022).

Em uma primeira análise, observa-se que para ocupar a função de Coordenador Pedagógico, o docente deverá ser titular de cargo efetivo (categoria A), ou ocupar a função atividade (categoria F), não podendo ser contratado (categoria O), além de possuir no mínimo, experiência de três anos de docência na rede estadual. Em relação a formação, destaca-se que possua, preferencialmente licenciatura em pedagogia, ou seja, para ser Coordenador Pedagógico, não é regra ser pedagogo; para ocupar a função, basta possuir qualquer licenciatura na área da educação, além dos demais requisitos apresentados.

O objetivo aqui não é dar ênfase ao ponto destacado acima, no que tange à formação inicial do Coordenador Pedagógico. Todavia, não deixa de ser um ponto de atenção ao abordar a formação continuada do Coordenador Pedagógico, levando em consideração, os conhecimentos pedagógicos que têm que mobilizar em sua atuação.

Ainda de acordo com a Resolução SEDUC 53 de 29 de junho de 2022, em seu artigo 4º é destacado as atribuições do Coordenador Pedagógico, sendo elas:

> I. atuar como gestor pedagógico, com competência para planejar, acompanhar e avaliar os processos de ensinar e aprender, bem como o desempenho de professores e alunos;
>
> II. orientar o trabalho dos docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, de modo a apoiar e subsidiar as atividades em sala de

aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo;

III. ter como prioridade o planejamento, a organização e o desenvolvimento de atividades pedagógicas, utilizando os materiais didáticos impressos e os recursos tecnológicos, sobretudo os disponibilizados pela Secretaria da Educação;

IV. apoiar a análise de indicadores de desempenho e frequência dos estudantes para a tomada de decisões visando favorecer melhoria da aprendizagem e a continuidade dos estudos.

V. coordenar as atividades necessárias à organização, ao planejamento, ao acompanhamento, à avaliação e à análise dos resultados dos estudos de reforço e de recuperação;

VI. decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou dos componentes curriculares, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva;

VII. orientar os professores quanto às concepções que subsidiam práticas de gestão democrática e participativa, bem como as disposições curriculares, pertinentes às áreas do conhecimento e componentes curriculares que compõem o currículo dos diferentes níveis e modalidades de ensino;

VIII. coordenar a elaboração, em parceria com os Gestores da Unidade Escolar, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação da proposta pedagógica, juntamente com os professores e demais gestores da unidade escolar, em consonância com os princípios de uma gestão democrática participativa e das disposições curriculares, bem como dos objetivos e metas a serem atingidos;

> IX. tornar as ações de coordenação pedagógica um espaço dialógico e colaborativo de práticas gestoras e docentes, que assegurem:
>
> a. a participação proativa de todos os professores, nas aulas de trabalho pedagógico coletivo, promovendo situações de orientação sobre práticas docentes de acompanhamento e avaliação das propostas de trabalho programadas;
>
> b. a vivência de situações de ensino, de aprendizagem e de avaliação ajustadas aos conteúdos e às necessidades, bem como às práticas metodológicas utilizadas pelos professores;
>
> c. as abordagens multidisciplinares, por meio de metodologias significativas para os alunos;
>
> d. a divulgação e o intercâmbio de práticas docentes bem-sucedidas, em especial as que façam uso de recursos tecnológicos e pedagógicos disponibilizados na escola (RESOLUÇÃO SEDUC 53, de 29/06/2022).

Em análise da Resolução supracitada, podemos observar que as atribuições são muitas e bem diversificadas, requerendo assim do Coordenador Pedagógico, muita organização, estudo e planejamento de uma rotina de oito horas diárias, que permeie o que está posto para o exercício de sua função, levando em consideração as especificidades existentes de acordo com o segmento ao qual atua, além das demandas que emergem no decorrer do caminho percorrido.

Entretanto, mesmo em meio as diversas atribuições e as demandas existentes, não se pode perder de vista a função primordial do Coordenador Pedagógico, que é a formação continuada de professores. Para Souza *et al*. (2013):

> a função dos profissionais da coordenação pedagógica é entendida como ação que se manifesta no esclarecimento reflexivo e transformador da práxis docente. Assim, o trabalho desenvolvido por esses profissionais deve estar voltado "à organização, compreensão e transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis (SOUZA *et al.*, 2013, p. 41).

Conforme destacado no excerto acima, o trabalho com a formação de professores requer do Coordenador Pedagógico uma atuação que priorize o caráter reflexivo para a transformação da prática docente, em prol da melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA CONSTITUIÇÃO

Mas quem forma esse formador de professores da rede pública estadual paulista? Em um primeiro momento, assumir a coordenação pedagógica requer do Coordenador Pedagógico, um movimento de autoformação. Este profissional deve ter conhecimento das atribuições que lhe são próprias, de modo a analisar, dentre elas, quais são as suas fragilidades e assim, ir em busca do autoconhecimento, num movimento contínuo de pesquisa e estudo, sempre tendo em vista, a realidade a qual está inserido, visando a sua função principal, que é formar os professores.

De acordo com Serpa (2011), os Coordenadores Pedagógicos desconhecem os limites de sua função, e por isso, acabam por aceitar todas as tarefas que lhes são dadas, esquecendo-se, muitas vezes, que antes de tudo, são formadores de professores.

Para tanto, é necessário que o Coordenador Pedagógico na medida em que exerça a sua função, vá constituindo a sua identidade profissional. Entretanto, não se trata de uma tarefa simples, pois requer do indivíduo muita clareza da função que lhe é própria, do que lhe pertence ou não, podendo, este último, causar-lhe algum tipo de mal estar. Placco *et al* (2011), salientam que:

> O processo de constituição da identidade, para Dubar (1997), que prefere falar em formas identitárias, por entender que são várias as identidades que assumimos, se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição, que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina de identidades virtuais e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja, e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas formas identitárias. Logo, o que está no cerne do processo de constituição identitária para esse autor é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do CP, é o trabalho (PLACCO *et al,* 2011, p. 241).

Dessa maneira, todos da Equipe Escolar, sobretudo os gestores e professores, devem ter conhecimento das atribuições do Coordenador Pedagógico, sendo responsabilidade deste último, definir se lhe cabe ou não, mesmo com as possíveis tensões que possam ser geradas por conta da negativa. Placco *et al*. (2011) *apud* Dubar (1997), apontam que:

> [...] a constituição das formas identitárias como ocorrendo com base em dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o segundo corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e as identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor (PLACCO *et al,* 2011, p. 241-242).

Assim, em consonância com Placco *et al*. (2011), a formação da identidade do Coordenador Pedagógico é um processo de construção que se relaciona com a realidade a qual este profissional está inserido, com sua história social e individual, "[...] em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente" (PLACCO *et al,* 2011, p. 242).

O processo de construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico é permeado pelas interações que estabelece com o outro. Tais interações são elementos fundamentais para que se conheça e se compreenda melhor e consequentemente, são indispensáveis para alcançar avanços na qualidade profissional. A figura 1 mostra de forma sintetizada esse movimento de relação com o outro:

É necessário que o Coordenador Pedagógico seja muito pontual ao definir o que lhe pertence ou não, sendo a formação de professores a sua prioridade, que nunca pode estar em detrimento da realização de alguma outra tarefa, afinal, tal formação docente está

diretamente relacionada à melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Figura 1 – Identidade do Coordenador Pedagógico



Fonte: Repositório do CMSP (2021).

Ligado ao trabalho, de acordo com Placco *et al*. (2011), o Coordenador Pedagógico:

> como ator privilegiado em nossa investigação, por entendermos que ele tem, na escola, uma função *articuladora, formadora e transformadora* e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores (PLACCO *et al*., 2011, p. 228).

Desse modo, conforme afirma Placco *et al*. (2011), o Coordenador Pedagógico, trabalha em três dimensões: a

articuladora, a formadora e a transformadora. Tais dimensões devem funcionar como uma engrenagem, que devem estar articuladas para se movimentar, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 2 - Dimensões do Trabalho do Coordenador Pedagógico



Fonte: Repositório do CMSP (2021).

As dimensões acima devem ser trabalhadas, em medida, de forma igualitária, não podendo ser deixada de lado qualquer umas dessas dimensões. Para Placco *et al*. (2011):

> Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma *formação* que represente o projeto escolar – institucional, atendendo aos objetivos curriculares da escola; e com a promoção do desenvolvimento dos professores, levando em conta suas relações interpessoais com os

> atores escolares, os pais e a comunidade. Imbricados no papel formativo, estão os papéis de *articulador* e *transformador*. Como articulador, para instaurar na escola o significado do trabalho coletivo; como transformador, tendo participação no coletivo da escola, estimulando a reflexão, a dúvida, a criatividade e a inovação (PLACCO *et al.*, 2011, p. 230).

Nessa construção incessante de sua identidade profissional, é necessário que o Coordenador Pedagógico tenha a clareza de que a sua formação docente "não garante o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais para o exercício da coordenação pedagógica" (PLACCO *et al.*, 2012, p. 768). Por isso, definir as suas prioridades, conhecer as suas próprias fragilidades e a partir delas, aprofundar seus estudos, é uma condição indispensável para o Coordenador Pedagógico. Principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores, tanto no que se refere à formações mais generalistas, quanto às específicas.

Para tanto, é necessário que o Coordenador Pedagógico elabore um Plano de Formação pautado na realidade a qual está inserido, que leve em consideração as necessidades provenientes de seus professores e, para isso, é preciso ouvi-los, acompanhar suas aulas, trabalhar de modo colaborativo, ser mediador e provocar reflexões sobre a prática. De nada adianta desenvolver em suas reuniões pedagógicas referenciais teóricos que os docentes não conseguem relacionar com a sua prática em sala de aula. De acordo com Franco (2008):

> Caberá à tarefa pedagógica na escola funcionar como a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis, e ser a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios. Para a

> organização deste espaço profissional na escola, os coordenadores precisam estar conscientes de seu papel, construindo, cotidianamente, suas possibilidades pessoais e profissionais. Acredito que o processo crítico-coletivo-reflexivo poderá ajudar na construção e na ressignificação dos processos identitários e profissionais desses educadores (FRANCO, 2008, p. 121).

Mas para que isso ocorra, é preciso que o Coordenador Pedagógico, conforme afirma Placco (2014), ocupe os devidos espaços e tenha disponibilidade interna e motivação indispensáveis para o exercício da função.

ESPAÇO INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL

Os Coordenadores Pedagógicos da rede pública estadual paulista, contam com o importante trabalho desenvolvido pela Equipe do Núcleo Pedagógico – Professores Coordenadores de Núcleo Pedagógico, cuja função também é regida por uma legislação específica, a Resolução SEDUC 62 de 14 de julho de 2022, que apregoa, dentre diversas atribuições, a formação, orientação, acompanhamento e o apoio ao trabalho do Coordenador Pedagógico.

O trabalho formativo desenvolvido pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino junto ao Coordenador Pedagógico, no que se refere às Orientações Técnicas, assim como nos Acompanhamentos Formativos são de muita relevância para a prática deste profissional.

As Orientações Técnicas, geralmente advém das demandas repassadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, porém, também são temáticas de pauta, necessidades gerais

observadas pela Equipe do Núcleo Pedagógico durante os Acompanhamentos Formativos das Unidades Escolares.

Os Acompanhamentos Formativos são, como o próprio nome diz, acompanhamentos que o Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico faz, em parceria com o Supervisor de Ensino, na Unidade Escolar. Este acompanhamento é composto por três principais atividades, de modo geral, sendo elas: reunião com a Equipe Gestora, Observação de Sala de Aula e Acompanhamento da ATPC. Aqui cabe ressaltar, que embora as orientações gerais venham da Secretaria da Educação, cada Diretoria de Ensino tem o seu Plano de Trabalho. Dessa maneira, de acordo com os resultados e índices obtidos nas Avaliações Externas e Internas, definem as prioridades dos Acompanhamentos Formativos.

Ligada a essas duas frentes - Orientações Técnicas e Acompanhamento Formativo, está o diálogo permanente entre Coordenador Pedagógico e Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico, pois trata-se de um movimento de formação contínua, que requer predisposição para dialogar, refletir e trabalhar colaborativamente, cujo foco principal está pautado na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Em consonância, Almeida *et al* (2019), destacam que:

> [...] busca-se colaborativamente debater, refletir e fomentar estratégias e ações colaborativas e cooperativas que reforcem o compromisso social da escola com o processo de aprendizagem dos sujeitos, bem como com a qualidade da formação docente (ALMEIDA *et al*., 2019, p. 2606).

Esse diálogo permanente entre Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico e Coordenador Pedagógico envolve desde a

construção da pauta formativa do Coordenador Pedagógico, a qual será desenvolvida em suas ATPC, bem como debates acerca de referenciais teóricos pertinentes à ação que será desenvolvida na escola, ou mesmo em relação a alguma fragilidade do Coordenador Pedagógico que precisa ser superada.

Além disso, não podemos deixar de mencionar o trabalho contínuo do Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico no que se refere ao apoio da construção da identidade deste profissional, pois sempre está questionando-o sobre o seu papel, levando-o a refletir sobre o que de fato lhe pertence ou não.

Mas e esse Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico é formado por quem? Também requer um movimento de autoformação, assim como do Coordenador Pedagógico. Porém, cabe destacar que como a Equipe de Núcleo Pedagógico é grande, envolve em média um PCNP de cada componente curricular, com algumas exceções, além dos PCNP responsáveis por programas e projetos específicos, em reuniões de alinhamento de Equipe, observa-se alguma necessidade formativa que torna-se pauta de estudo e formação do coletivo, ou seja, uns formam os outros.

Conta-se também com parcerias com universidades, dentre outros profissionais da área, que realizam palestras ou capacitações, além das próprias convocações advindas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EFAPE), todavia, não são muito recorrentes, dadas as muitas demandas que esses profissionais também possuem relacionadas as suas atribuições. Além disso, no caso das convocações da EFAPE, trata-se mais de Orientação acerca de uma determinada temática que deverá ser desenvolvida nas escolas, do que de formação do profissional em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade da formação continuada deste profissional atuante nas unidades escolares, em consonância ao que foi abordado no decorrer deste artigo, se faz necessário que o Coordenador Pedagógico, independentemente da rede a qual atua, perceba a necessidade e se aproprie deste constante movimento de autoformação e consequentemente de construção de sua identidade profissional.

Sem dúvida alguma, o Núcleo Pedagógico das Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, é um diferencial em relação à outras redes do país, no que se refere à um espaço legitimado de formação continuada. Certamente, o trabalho realizado por este Núcleo em parceria com os Coordenadores Pedagógicos contribuem significativamente para a formação continuada de todos os profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A. S. "Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade". **Revista Múltiplas Leituras**, vol. 1, n. 1, 2008.

PLACCO, V. M. N. S. "A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica". **Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Fortaleza: UECE, 2014.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coords.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Editora Abril, 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 42, n. 147, 2012.

SÃO PAULO. Centro de Mídias da Educação de São Paulo**. O(a) Coordenador(a) Pedagógico(a) e a Formação de Professores(as)**: intenções, tensões e contradições. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021.

SÃO PAULO. **Resolução n. 62, de 14 de julho de 2022**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: <www.sp.gov.br>. Acesso em: 11/01/2023.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução n. 53, de 29 de junho de 2022**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: <www.sp.gov.br>. Acesso em: 11/01/2023

SERPA, D. "Coordenador pedagógico vive crise de identidade". **Revista Nova Escola**, n. 6, 2011.

SOUZA, F. J.; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. "O coordenador pedagógico e sua identidade profissional". **Práxis Educacional**, vol. 9, n. 15, 2013.

CAPÍTULO 10

Retroalimentación en el Proceso de Escritura en Estudiantes de 5º Grado de una Escuela Municipal

RETROALIMENTACIÓN EN EL PROCESO DE ESCRITURA EN ESTUDIANTES DE 5º GRADO DE UNA ESCUELA MUNICIPAL

Yanira Álvarez Landeros

Angélica Torres Vásquez

Durante los últimos años, tanto a nivel internacional como nacional, se han creado políticas públicas que buscan mejorar las formas de evaluación en los establecimientos de educación primaria. Estas políticas permiten transitar hacia un sistema de evaluación que efectivamente esté al servicio de los aprendizajes (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2018). Este nuevo escenario evaluativo brinda una mirada constructiva sobre el aprendizaje (DÍAZ-BARRIGA, 2003; SCHUNK, 2012), impactando en el diseño de la enseñanza. El desafío actual, al que se enfrentan las y los docentes, es la utilización de estrategias evaluativas que otorguen oportunidades concretas, y así el estudiantado participe de manera activa, lo cual les permita controlar sus procesos de aprendizaje (GARCÍA; NICOLÁS, 2013; SHUTE, 2008; SCHUNK, 2012; CARLESS, 2015; BOUD; MOLLOY, 2015).

La evaluación formativa se posiciona como una posibilidad de evaluar el proceso, buscando orientar y entregar sugerencias al estudiantado, con el propósito de mejorar aspectos que requieran más apoyo (ANIJOVICH; GONZÁLEZ, 2021). En este proceso son clave las metodologías a utilizar, las cuales permiten que el estudiante se sienta un individuo capaz de visualizar ¿Qué sabe? ¿Qué necesita? y ¿Cómo continuar en su proceso de aprendizaje?

Desde este punto de vista la evaluación se introduce en el proceso de enseñanza y aprendizaje a modo de un espiral continuo, dinámico e indisoluble. La retroalimentación es una estrategia central en la evaluación formativa, se caracteriza por ser un proceso dialógico, es decir, se concibe como un acto comunicativo, en el cual participan docentes y estudiantes, proporcionando información relevante a ambos, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje (MORENO, 2021; CONTRERAS; ZÚÑIGA, 2018; ANIJOVICH; GONZÁLEZ, 2021).

A pesar de los cambios en la política, actualmente persisten prácticas tradicionalistas de enseñanza como es el caso de la enseñanza de la escritura. Las evaluaciones realizadas por el Sistema de Medición Calidad de la Educación [SIMCE] 2016, han demostrado que aún no se alcanzan niveles intermedios o avanzados en aspectos relacionados con esta competencia de escritura (BAÑALES *et al*., 2018). Esto demuestra que las prácticas de enseñanza no están permitiendo que el estudiantado sea consciente de sus aciertos y errores al momento de expresarse de manera escrita.

Desde lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los significados que estudiantes de 5 grado, de una escuela primaria, otorgan al concepto de retroalimentación implementada en el proceso de escritura?

La metodología utilizada en esta investigación es cualitativa, la cual permite observar a los participantes en ambientes naturales y así interpretar su realidad. El paradigma usado es la teoría crítica, el que busca realizar análisis reflexivos y a partir de estos transformar el desempeño profesional. El diseño es una investigación acción la cual permite investigar la realidad, identificar problemas y superarlos.

El marco teórico nos entrega la oportunidad de conocer las actuales prácticas de retroalimentación; brinda una clara explicación

de las formas y la utilidad que esta nos entrega al ser realizada de manera consiente, tanto por los estudiantes como por el docente, nos deja el desafío de realizar una retroalimentación que se sostienen en el tiempo, feedforward. También se abordan los agentes evaluadores y da a conocer que ya no solo el docente evalúa, sino también los pares y los propios estudiantes, a través de la autoevaluación. Por último nos nuestra el desafío y nos inspira a abordar las principales acciones que se deben realizar al momento de retroalimentar el proceso de escritura.

Se dan a conocer el método, paradigma y diseño de la investigación. Este apartado se centra principalmente en el plan de acciones, el cual permitió levantar una problemática y sobre ella planificar, actuar, observar y reflexionar sobre las prácticas educativas. Muestra claramente las etapas que se llevaron a cabo y cómo se realizó el proceso de retroalimentación de la escritura al interior del aula. Da a conocer los instrumentos utilizados y la información que proporcionó cada uno.

Posteriormente se da lugar al análisis de datos y resultados. Se explica la utilización del método comparativo constantes (MCC) y del programa ATLAS.ti 7.5, ambos permitieron observar con detención el comportamiento de los participantes, llevando a levantar las principales categorías de análisis, esta información se enrique con citas tanto de los estudiantes como de la docente que dejan ver de manera clara los significados de la retroalimentación.

El apartado de discusión nos deja ver dos grandes temas que entregan una nueva mirada sobre la forma de entregar retroalimentación*; los pares como agentes de aprendizaje* y *la evaluación desde una mirada constructivista*. Ambos temas dan al profesorado una apertura a nuevas metodologías que se deben considerar al interior de la sala de clases, dando valor al potencial que presentan los y las estudiantes en el proceso de retroalimentación.

La conclusión nos entrega grandes desafíos, permitiendo a los y las docentes dejar atrás paradigmas tradiciones de evaluación, dando lugar a una nueva metodología evaluativa, en este caso la retroalimentación, la cual a partir de la investigación realizada se percibe como una construcción social, en la cual participan tanto el docente como los y las estudiantes, permitiendo que todos tenga la oportunidad de avanzar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Prácticas de retroalimentación

La retroalimentación es un método pedagógico que permite la participación del docente y de los y las estudiantes. Como se señaló anteriormente, se define como un proceso dialógico, en el cual se comunican los avances y dificultades presentes, mientras el docente enseña y el estudiante aprende. En este proceso, utilizan la información entregada para avanzar, conociendo y comprendiendo su nivel actual de aprendizaje, respecto al nivel esperado (CONTRERAS; ZÚÑIGA, 2018). Su finalidad es reducir la brecha entre el rendimiento actual y el deseado, buscando acomodar, apoyar y estimular al estudiantado durante el proceso (CANABAL; MARGALEF, 2017; MORENO, 2021).

Sobre las prácticas de retroalimentación es importante destacar que al ser un acto comunicativo es importante el modo en que se retroalimenta. Bajo esta lógica, son importantes el tono, el volumen de voz y los gestos que se usan, puesto que estos permitirán que el estudiantado centre su atención en el contenido que se está retroalimentando. Distinto resultaría, si el docente lo hace de una forma agresiva, en donde el estudiante prestará atención a la forma

en que se retroalimenta, lo cual puede traer graves consecuencias en este (ANIJOVICH, 2019; CABRERA; MAYORDONO, 2016).

Al momento de otorgar retroalimentación, se sugiere desarrollar prácticas de trabajo grupal e individual; de forma individual el estudiante sentirá que el docente se preocupa de su aprendizaje, ya que este retroalimentará errores particulares que presenta, en cambio en el modo grupal se debe retroalimentar errores comunes en los estudiantes, de esta forma el docente centra su atención de manera general (ANIJOVICH, 2019; MORENO, 2021; BOUD; MOLLOY, 2015).

Un elemento a destacar dentro de la retroalimentación, es la presencia del error, el cual no debe ser visto como una sanción, sino como una forma natural de aprender, que permite mejorar las carencias o deficiencias que reveló el proceso evaluativo formativo (TOBAR, 2015). Sobre cómo retroalimentar es pertinente hacer preguntas, describir el trabajo del estudiante, valorar los avances y logros, ofrecer sugerencias y proporcionar andamiaje (ANIJOVICH, 2019; ÁVILA, ESPINOSA; FIGUEROA, 2020).

Desde el ámbito educativo la retroalimentación se posiciona desde feedforward, que se entiende como la retroalimentación que se sostiene en el tiempo y se utiliza de manera posterior para enriquecer el desempeño a fin de usarlo en acciones futuras (MORENO, 2021; CARLESS, 2015; CANO, 2016; BOUD; MOLLOY, 2015) desde esta perspectiva los educandos deben entregar un significado al error retroalimentado y recordar incorporarlo en la siguientes lecciones, para que de esta forma se produzca un avance significativo en el proceso de consolidación del aprendizaje.

Es importante destacar que la retroalimentación puede ser proporcionada tanto por el profesorado como por los pares a modo

de andamiaje para lograr los objetivos propuestos (SADLER, 1989; ANIJOVICH, 2019).

Rol agentes evaluadores

La zona de desarrollo próximo (ZDP), plantea que un aprendiz y un profesor deben trabajar en conjunto en una actividad, en la cual el aprendiz requiere apoyo, debido al nivel de dificultad (SCHUNK, 2012). A partir de este planteamiento, se infiere que el profesor es un agente importante en el proceso de retroalimentación, puesto que le permitirá al estudiantado alcanzar el nivel esperado. Dentro del rol del docente, este tiene el conocimiento suficiente para emitir juicios fundados, diseña la enseñanza con instrucciones precisas que permiten claridad sobre la actividad curricular (SADLER, 1989; BLACK; WILLIAMS, 1998; STOBARt, 2010). El o la docente no solo identifica errores, sino que busca conocerlos y analizarlos con el propósito de establecer principios para evaluar el proceso y avanzar a partir de un trabajo conjunto (RAMÍREZ; VALDÉS, 2019; MORENO, 2021).

La enseñanza debe desarrollarse como un proceso colaborativo, ya que los alumnos y alumnas aprenden del profesor, pero también de sus pares y del conjunto de actividades que realizan entre sí (CASSANY, 2007; MORENO, 2021). La retroalimentación entre pares favorece la metacognición, puesto que permite que el estudiante reflexione sobre los contenidos que maneja, los corrige en los otros y al mismo tiempo, corrige sus propias acciones, produciéndose una regulación de los procesos cognitivos (BOUD; MOLLOY, 2015; SADLER, 1989; HATTIE; CLARKE, 2018).

Respecto a la adecuada implementación de la retroalimentación entre pares, es importante destinar tiempo para

que el estudiante comprenda el para qué y el real sentido de esta práctica (ANIJOVICH, 2019). Así también es importante que los estudiantes comprendan que no es una instancia para criticar el trabajo de otros, por tanto, tal práctica se debe desarrollar en un ambiente de respeto y aceptación. Los educandos aprenden bastante durante el proceso de retroalimentación entre pares, ya que valoran y examinan las tareas de sus compañeros, identifican las fortalezas y debilidades, presentan más sensibilidad sobre lo que es un buen rendimiento y comparan de manera positiva su trabajo y el de los otros (MORENO, 2021). Por otro lado, la retroalimentación entre pares es más inmediata, ya que están en constante interacción, cercanía y un lenguaje próximo (TORRES; SAN MARTÍN, 2021).

En cuanto a la gestión, hay consenso en la relevancia de la precisión y claridad con la cual se debe comunicar a los y las estudiantes los criterios de logros, con los que se evaluará a los pares, de este modo, podrán aportar con comentarios de fondo más que de forma, propiciando así, que las sugerencias expliciten aquellos aspectos a mejorar (AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 2016; ANIJOVICH, 2019). Propiciar el trabajo entre pares potenciará la metacognición, lo cual le permitirá al estudiante compartir su aprendizaje a través de un proceso de retroalimentación, este le generará confianza, potenciando así su autoconcepto (SCHUK, 2012) lo cual provocará motivación intrínseca en el estudiante (ORBEGOSO, 2016).

En relación al rol del estudiantado a través de la autoevaluación, este asume un protagonismo caracterizado por comprender los objetivos de aprendizaje, los criterios evaluativos, otorgar un sentido a la actividad y especialmente un proceso consiente y reflexivo (BLACK; WILLIAMS, 1998; STOBART, 2010; MINEDUC, 2018). A través de la autoevaluación y coevaluación el estudiante podrá observar lo que logró y lo que le falta por lograr, produciéndose la autorregulación (SCHUNK, 2012).

Lo anterior diversifica a los y las agentes evaluativos, permitiendo que el estudiantado, sus pares y, además el profesorado, emitan un juicio valorativo del proceso de aprendizaje que se realiza en una determinada actividad pedagógica.

Retroalimentación del proceso de escritura

Desde la perspectiva del proceso de escritura, la evaluación formativa cobra relevancia, ya que subsana errores y los corrige oportunamente. Permite al estudiante tomar conciencia sobre cómo aprende y el uso de estrategias (LÓPEZ, 2012; ZIMMERMAN, KITSANTAS; CAMPILLO, 2005; PANADERO; ALONSO, 2014). Es así como la retroalimentación oportuna se convierte en una estrategia clave en el proceso de escritura (SCHUNK, 2012; MORENO, 2021; ANIJOVICH; GONZÁLEZ, 2021). En este sentido, la evaluación para el aprendizaje focaliza en los avances que desarrolla el estudiantado durante el proceso diseñado para abordar los objetivos propuesto para el nivel (MINEDUC, 2018).

Cuando se evalúa formativamente, se comunica el aprendizaje desde la creación y desarrollo de una actividad pedagógica que demuestre el nivel de conocimiento (PÉREZ *et al*., 2017). A estos productos se les llama medios de evaluación, y deben ser recopilados por él y la docente como evidencia del aprendizaje construido (GARCÍA *et al*., 2016). A partir de este planteamiento, la producción escrita se constituye como un medio de evaluación, el cual puede ser gestionado desde la evaluación formativa, a fin de acompañar al estudiantado durante el proceso, perdiendo el foco del producto final (VARGAS, 2018).

A fin de conocer y desarrollar una retroalimentación optima y oportuna durante el proceso de escritura es necesario que el profesorado se apoye de las siguientes preguntas guías (Tabla 1).

Tabla 1 - Preguntas guía sobre el proceso de retroalimentación de la escritura

PREGUNTAS GUÍAS	DESCRIPCIÓN
¿Cuándo retroalimentar?	A lo largo del proceso de escritura, enfatizando en los borradores, para aplicar las estrategias que le permitan alcanzar un nivel óptimo.
¿Qué retroalimentar?	Los criterios y niveles de desempeño. Además de focalizar en los elementos complejos y luego aspectos ortográficos, ya que estos últimos son los más recurrentes y tienden a desmotivar al alumnado.
¿Cómo retroalimentar?	De manera oral, por escrito o a través de demostraciones. También considerar el tono, volumen de voz y gestos que se usan. Otros aspectos a considerar es la audiencia que puede ser grupal o individual y la modalidad directa o indirecta.
¿Cuánta retroalimentación?	Es importante entregar una cantidad de información que sea manejable, clara, accesible, pero sin perder la precisión.
¿Quiénes retroalimentan?	Docentes, pares y el propio estudiante.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cassany (2007); Anijovich y González (2021); Moreno (2021); Muñoz (2020); Sotomayor, Ávila y Jéldres (2015); Ávila *et al*. (2020), Anijovich, (2019); Silva (2013).

Es relevante destacar que la evaluación en la producción escrita, debe mantener criterios específicos y descriptores de calidad para asegurar la eficacia del aprendizaje (SOTOMAYOR *et al*., 2015). Así mismo se debe desarrollar y apoyar de modo permanente a lo largo de la trayectoria escolar para que la complejidad de esta vaya disminuyendo (SOTOMAYOR *et al*., 2016).

METODOLOGÍA

En esta investigación, se utilizó el método cualitativo el cual acentúa en conocer el contexto del grupo de participantes con el objetivo de captar el significado personal, esto al considerar sus experiencias en un ambiente natural. Así, este método y sus técnicas, permiten interpretar la realidad desde la mirada de los propios participantes. Además de ahondar en sus vivencias, en sus interpretaciones y la comprensión que realizan de esto.

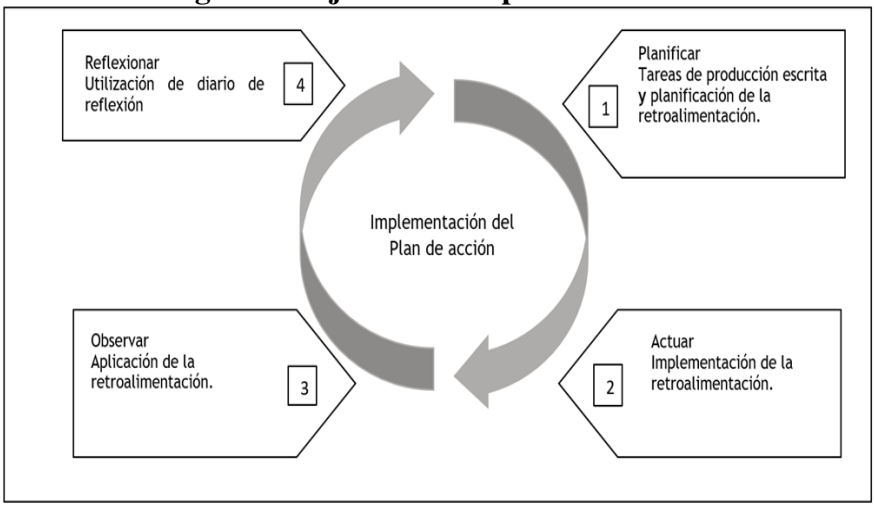
El paradigma de la teoría crítica es el que sustenta esta investigación, el cual busca realizar un análisis-reflexivo orientado a la transformación en los desempeños profesionales (GAMBOA, 2011). La finalidad es que el docente sea autónomo y pueda descubrir cómo su ejercicio profesional está influenciado por las experiencias construidas como estudiante y como docente; y a partir de esto ser crítico sobre su actuar.

Diseño

El diseño de estudio se enmarca en la investigación acción (IA), la cual permite generar cambios sociales mediante la investigación de la realidad, con el fin de resolver problemas que son significativos para un determinado grupo o colectivo, que tiene el propósito de superarlos (AGUIRRE; MARTÍNEZ; HERRERA, 2014). En este sentido, la IA se desarrolla a través de un espiral de ciclo, que permite la mejora de la práctica. Este espiral cumple las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Cada uno de estos momentos implican una mirada retrospectiva y una intención prospectiva que forman conjuntamente un espiral autorreflexivo de conocimiento y acción (LATORRE, 2005). La

implementación del plan de acción se llevó a cabo durante el primer semestre escolar del año 2021. A continuación, se presenta la Figura 1 que muestra las fases del plan de acción desarrollado:

Figura 1 - Ejecución del plan de acción



Fuente: Elaboración propia a partir Latorre (2010).

En la figura anterior se esquematizan las fases del plan de acción implementadas con el estudiantado; en la primera fase se diseñó la producción escrita y las tareas que serían solicitadas al curso y la incorporación de retroalimentación. En la segunda fase, se procedió a actuar, se aplicaron estrategias de retroalimentación. En la tercera fase se realizó una instancia metacognitiva por parte de la docente a fin de analizar las estrategias utilizadas. En la última fase, se dio lugar a la reflexión y resultados del impacto de las acciones efectuadas.

Participantes

Esta investigación se realizó en quinto grado de educación primaria, participaron 19 estudiantes de manera sincrónica, de los cuales 11 son mujeres y 8 son varones. Los rangos de edad fluctúan entre los 10 y 11 años. Junto a este grupo de estudiantes, participó la investigadora, quien se desempeña como docente e imparte la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En este caso, el muestreo fue intencional y por conveniencia. Estos consisten en una selección previa de criterios que permitan elegir a las personas que formarán parte de la investigación. Además, de la accesibilidad y proximidad de los y las participantes para el investigador (RUÍZ, 1996).

Instrumentos

Se utilizó el registro audiovisual, que permite al investigador recoger información precisa sobre los efectos que tienen la práctica educativa. El registro debe contar con una planificación ordenada, en cuanto los momentos y duración que se grabaran, con la finalidad de centrar la atención en la naturaleza de la investigación y así cubrir los objetivos propuestos (LATORRE, 2005). Se realizaron 6 registros audiovisuales con una duración aproximada de 30 minutos. Estas grabaciones se realizaron bajo el consentimiento de los padres y asentimiento de los y las estudiantes. Este instrumento permite al investigador observar y analizar desde fuera los comportamientos tanto de los participantes como los propios, lo cual proporcionará las posteriores categorías de análisis. Para recabar información por medio de los registros audiovisuales, se utilizó la entrevista conversacional, que consiste en un diálogo no estructurado a través de un guion de preguntas, lo que promueve una interacción

caracterizada por la realización de preguntas que surgen en el contexto de la conversación (DE VICENTE, 2011). Es un proceso que involucra a dos o más personas en un intercambio de esfuerzos colaborativos (FONTANA; FREY, 2015), superando la perspectiva tradicional basada en pregunta-respuesta. En este sentido, la entrevista conversacional permite que el diálogo fluya y que la experiencia de quien participa sea el eje central con su punto de vista único. La finalidad es que el grupo de participantes no divise el guion y/o estructura de las preguntas, su orden o los objetivos que la conducen (VALLES, 2002).

Con el propósito de desarrollar un análisis más profundo se utilizó un diario de reflexión, también llamado diario del investigador. Monsalve y Pérez (2012) definen el diario de reflexión como un texto escrito, que facilita el registro de experiencias. Latorre (2005) señala que este instrumento, además permite recoger observaciones y reflexionar sobre lo que ocurrió durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En sí, propicia la interpretación de la información observada y la toma de decisiones sobre esta. En síntesis, este instrumento presenta diversas ventajas pedagógicas, tales como la promoción de la enseñanza reflexiva, la visibilización de cómo el profesor enseña y cómo el estudiante aprende, el registro continuo de los eventos al interior del aula, entre otras.

Análisis de Datos

Se solicitó a los estudiantes realizar una tarea inicial de escritura, en la cual tuvieron que escribir un texto narrativo. Luego se implementó la innovación que consiste en la entrega de retroalimentación oportuna sobre el texto producido. Esta retroalimentación, la entregaron tanto los pares, como el docente, apoyándose en los criterios a lograr. Posteriormente, se comparó el

primer escrito y el final, con el objetivo de determinar los avances y/o dificultades que persistían, lo cual permitió levantar conclusiones sobre la implementación de la innovación.

RESULTADOS

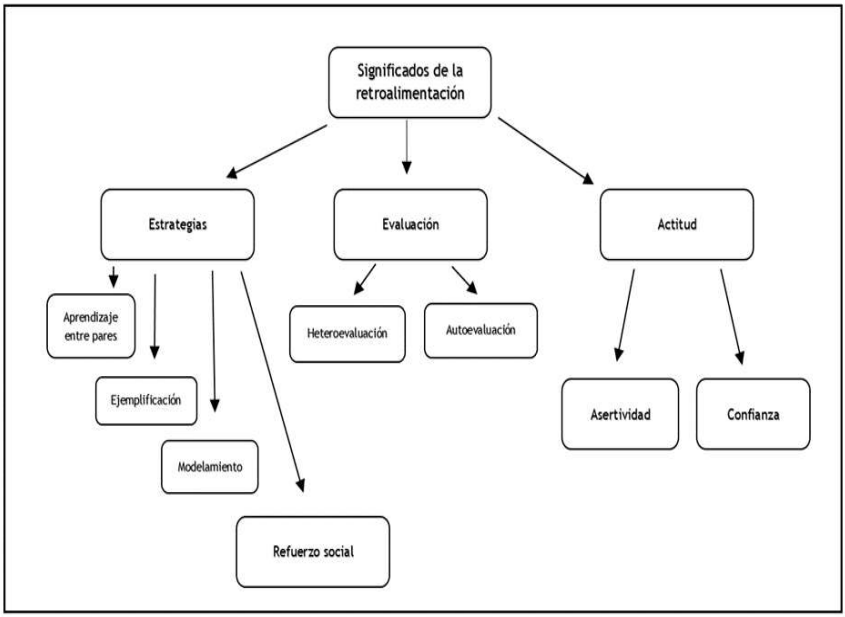
El análisis de datos se llevó a cabo mediante la tradición interpretacional (TRINIDAD, CARRERO; SORIANO, 2006) que permite comprender los significados del concepto de retroalimentación como un objeto particular, único y contextual dentro del currículo nacional y de los objetivos de aprendizaje que se deben desarrollar.

Se aplicó el método comparativo constante (MCC), el cual permite conocer y descubrir los conceptos que allí subyacen y realizar comparaciones constantes para establecer las relaciones que emergen (SAN MARTÍN, 2014). Se compararon incidentes, propiedades y significados para alzar códigos interpretativos mediante un proceso de codificación abierta. Esta codificación consiste en efectuar un proceso de *abordar* un texto con el propósito de eliminar toda defensa que impida llegar a la comprensión de las ideas, conceptos y sentidos de los y las participantes. Así, se recogen y se analizan los datos sistemáticamente que se convierten en conceptos que posibilitan la saturación de la información (SAN MARTÍN, 2014).

La MCC es un proceso altamente inductivo, al privarse de una teoría hacia la información que se está codificando (SAN MARTÍN, 2014; STRAUSS; CORBIN, 2002). Se puede señalar que en la primera codificación surge un listado de códigos que son clasificados en categorías de primer y segundo orden. Esto permite al proceso de categorización convertirse en un resumen genérico de

conceptos en conceptos (FLICK, 2007). En esta investigación, la categorización posibilitó la conceptualización de los significados otorgados al proceso de retroalimentación. De lo anterior, surgen las categorías emergentes (GLASER; STRAUSS, 1967; STRAUSS; CORBIN, 2002) por medio de *pistas o indicios* presentes en la dimensión escolar y que guían el proceso investigativo. Esto da cuenta del carácter flexible de los métodos inductivos en investigación social (SAN MARTÍN, 2018). Se recurre al procedimiento de codificación abierta basado en la teoría fundamentada, el cual favorece la teorización del material empírico generado para proporcionar explicaciones situadas, a través de la codificación (FLICK, 2007).

Figura 2 - Significados de la retroalimentación



Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis y articulación de los datos empíricos se utilizó el *software* ATLAS.ti 7.5, el cual es un programa de recuperación de texto, direccionado al trabajo conceptual, en que la codificación teórica, ya sea abierta, axial o selectiva tiene un lugar (GIBBS, 2009; WEITZMAN; MILES, 1995). Además, este programa posibilita identificar la cantidad de citas de un código y llegar a la saturación como lo propone la teoría fundamentada y las relaciones conceptuales lo que enriquece la calidad del análisis en la investigación educativa (SAN MARTÍN, 2014).

ESTRATEGIA

Aprendizaje entre pares

En el ámbito de la subcategoría *estrategias,* es posible identificar que el registro audiovisual se centra, en primer lugar, en el *aprendizaje entre pares.* Este aprendizaje corresponde a la co-construcción que realizaron los estudiantes, al retroalimentar de manera conjunta, el texto escrito por cada uno de los compañeros. Respecto a esto, la docente invita a los participantes a usar la siguiente técnica: "Vamos a usar una estrategia que se llama dos estrellitas y un deseo. Esto quiere decir que, al texto del compañero o compañera le voy a entregar dos estrellitas, señalando dos cosas que está bien en el texto y un deseo el cual sería algo que deben mejorar o cambiar" (RAC2). De esta forma la docente gestionó las intervenciones de los estudiantes y propició la creación de un ambiente de aprendizaje entre pares, que no estuviese centrado únicamente en los errores cometidos, sino también en los aciertos de los estudiantes.

Para realizar este proceso de retroalimentación entre pares, la docente indicó lo que se debía retroalimentar, con el fin de responder a elementos internos del texto y así proporcionar sugerencias que permitan a los propios estudiantes orientar la escritura: "Vamos a retroalimentar en base a si el texto muestra los personajes, si hay un ambiente, si los personajes enfrentaron un problema y cómo se solucionó ese problema, solo en esto nos vamos a enfocar" (RAC3).

Una vez entregadas las indicaciones y realizar el proceso de retroalimentación, los y las participantes respondieron de la siguiente manera, Estudiante 5: "A mí me gustó cómo estaba el texto y el título, pero mi deseo es que ordenes un poco la historia porque está contando algo y pasa a otra cosa de inmediato, entonces no se entiende mucho". Sobre este comentario, se observa que el estudiante identifica aspectos favorables en el texto, sin embargo, de forma objetiva observa que la historia está un poco desordenada y no se comprende bien. Estudiante 4: "Yo la quería felicitar, porque tu texto te quedó muy bien, me gustó el título, también que agregaste una parte del libro, también me gustó como describiste la cárcel donde estaba Papelucho, me encantó eso".

> Estudiante 1: "No le encontré un inicio, al menos uno que se mostrara bien, tampoco le encontré un problema al texto". Profesora: ¿Qué le sugieres tú a la compañera para que pueda mejorar su texto? Estudiante 1: "Que piense en un inicio para llegar a ese sueño que tenía el personaje y que le ponga un problema, como por ejemplo que los hermanos se perdieran, mientras lo cuidaban y luego los encontraran" (RAC3).

Las citas anteriores dan cuenta de una co-construcción, en donde los pares comparten lo observado y de forma objetiva,

mencionan los aciertos y dificultades que presentan los escritos, así como también, queda demostrado que son capaces de aportar con sugerencias para que los compañeros logren progresar en sus textos.

Ejemplificación de la tarea de escritura

Esta subcategoría busca orientar el trabajo que deben realizar los y las estudiantes, a partir del o los objetivos planteados. En esta estrategia, la docente mostró un ejemplo del proceso de escritura; planificación, borrador y texto final, destacando principalmente el texto que debían escribir: "Se realizó un modelamiento de la actividad a través de un ejemplo del proceso de escritura. A partir de esto los estudiantes observaron qué debían escribir en la planificación y luego en el borrador del texto, de esta forma recordaron el proceso de escritura y a partir del ejemplo conocieron la meta que debían lograr" (DR3).

El texto que sirvió de ejemplo fue escrito por la docente y para su creación se consideraron todos los criterios evaluativos, esto para lograr la comprensión del tipo de texto que debían producir y la temática a abordar. Este ejemplo, les permitió analizar cada criterio y, así evaluar de manera conjunta, el cumplimiento del nivel destacado.

Modelamiento de escritura entre pares

La tercera subcategoría es *modelamiento de la escritura entre pares*, consiste en la imitación de una conducta realizada por un modelo. En este caso, la docente tomó el texto de algunos estudiantes que cumplían con lo solicitado y los usó:

> Docente: Ustedes vieron y escucharon la historia del estudiante 11 quise mostrarlo porque es lo que todos deberíamos lograr. Primero la historia debe entenderse, que tenga un inicio donde los personajes se encuentran y luego se ve un problema por ejemplo en este texto, la gata estaba mala y no podían cambiar la rueda y en ese intertanto el estudiante 11 se conoce con Papelucho, se rieron, lo pasaron bien y después ayudaron a solucionar el problema, se consiguieron la gata con el camionero y después todo se solucionó. Se dan cuenta que fue un instante donde el compañero tuvo este encuentro con Papelucho, entonces quise mostrar el texto para que se guíen de este modelo para escribir su texto (RAC3).

La estrategia permitió al estudiantado comparar sus textos y observar de manera concreta los elementos logrados y por lograr.

Refuerzo social

Por último, se presenta la subcategoría de *refuerzo social,* la cual se manifiesta al felicitar al estudiante por los logros alcanzados, tal y como se muestra en las siguientes citas, docente: "Te quiero felicitar porque ordenaste muy bien los acontecimientos [...]". A partir de esta cita se está cumpliendo dos propósitos; primero entregar un refuerzo positivo, sobre el logro alcanzado y, por otro lado, mostrar de forma concreta el elemento logrado, lo cual le permitirá al estudiante observar que progresa en su trabajo. Docente: "[...] te felicito porque incorporaste todo lo que aprendimos en clases" (RAC4). A partir de este refuerzo la docente genera motivación extrínseca, lo cual permite al o el estudiante tener mayor seguridad en relación con los logros obtenidos, ya que visualiza que

está cumpliendo con el objetivo propuesto, así también confirmará que ha generado aprendizaje durante el proceso de escritura.

EVALUACIÓN FORMATIVA

Una categoría importante que se desprende del análisis es *evaluación,* la cual es principalmente formativa, debido a la naturaleza de la propuesta pedagógica. Esto se refleja en el objetivo, que responde a retroalimentar el proceso de escritura. Desde esta perspectiva se observan dos tipos de evaluación la autoevaluación y la heteroevaluación.

Autoevaluación

La subcategoría *autoevaluación* es una pieza clave en el proceso de evaluación, ya que permite a las y los estudiantes detenerse y tomarse un momento para releer el texto creado. Docente: "Al releer hágalo lentamente, mire cada palabra, vea como está escrita, pregúntese ¿estará bien escrito, se entiende? Evalúen si se entiende y vean si necesita alguna mejora, ustedes deben evaluar su propio texto (RAC1). Sobre esto se visualiza la necesidad de generar espacios que propicien la autoevaluación, ya que el estudiante tendrá la posibilidad de mirar desde fuera el texto escrito y tomar una postura crítica sobre él.

Esta estrategia se puede desarrollar de diferentes maneras, el párrafo anterior mostró que el estudiante releía el texto a fin de corregir lo realizado, otra forma es que el estudiante identifique lo que aprendió y lo que debe reforzar Estudiante 1: "Yo aprendí a corregir los textos que escribo, aprendí a corregir las palabras con

tilde y debo reforzar cuando escribo en pasado, presente o futuro" (RAC6). A partir del análisis, se observó que la autoevaluación es un componente importante a considerar dentro del proceso de escritura, ya que permite que el estudiante participe de forma activa en el proceso y aprenda a corregir sus textos.

Heteroevaluación

La *heteroevaluación* es una instancia de diálogo que se da entre docente y el estudiante, la cual permite al primero evaluar el nivel de comprensión de la actividad por parte del aprendiz. Los registros audiovisuales dan cuenta de dos formas de retroalimentar una directa, ejemplo: Docente "si tú pones aquí un punto, la letra que sigue siempre se escribe con mayúscula" y otra indirecta: Docente "mira aquí tenemos que arreglar algo porque escribiste todo en pasado, dice "despertó, llegó" y en cambio acá dice "los profesores dicen" y este verbo está en presente ¿cómo tendría que ser para que quede en pasado? Alumnos 12 "dijeron" docente "sí, muy bien" (RAC5) el tipo de retroalimentación entregada dependerá de la características de cada estudiante.

Esta instancia de retroalimentación permite también a la docente dar indicaciones u orientar al estudiante sobre la forma de corregir sus textos: Docente "hay elementos que tú puedes corregir porque ya los sabes, por ejemplo, sabes qué cuando comienza un texto lleva mayúscula, los nombres también, llevan mayúscula, ya sabes que tienes que usar puntos para separar ideas, cuando vas a comenzar un nuevo párrafo o cuando termina el texto, entonces esto que ya aprendiste, al momento de corregir tu texto lo tienes que incorporar" (RAC5) este tipo de comentarios permitirá al estudiante internalizar los elementos que domina y en una próximo proceso de escritura los incorporara.

Dentro de la *heteroevaluación* un componente importante a destacar es valorar los avances de los estudiantes, al ser una instancia individual ésta permite a la docente observar los aciertos de los estudiantes y destacarlos, Docente "felicitaciones, lo hiciste muy bien, incluiste lo que aprendimos en la clase, pusiste los puntos, comas, tildes, mayúsculas y lo más importante el texto se entiende" (RAC4) este tipo de retroalimentación tendrá un componente positivo y ayudará al docente a identificar los elementos que el estudiante incorporó durante el proceso de escritura y para el estudiante tendrá un componente de refuerzo positivo.

ACTITUDES OBSERVADAS

La tercera categoría *actitudes* tiene un valor emocional y cognitivo el cual resulta ser un componente de la retroalimentación, ya que son las actitudes observables durante el proceso que se llevó acabo.

Confianza

La primera subcategoría es *confianza*, ésta es fundamental para el desarrollo del proceso de aprendizaje, esta confianza se puede dar desde distintos ámbitos, por ejemplo cuando el docente da un ejemplo de la actividad a realizar, Docente "se realizó un modelamiento de la actividad a través de un ejemplo del proceso de escritura. Observaron qué debían escribir en la planificación y luego en el borrador del texto. Esto les permitió tener seguridad y confianza, ya que recordaron el proceso de escritura y a partir del modelamiento conocieron la meta que debían lograr (DRC1), observar un ejemplo permitirá al estudiante tener un grado de

confianza en la tarea que debe realizar, le permitirá tener claridad de la meta a lograr.

Asertividad

La *asertividad* se visualiza principalmente en el proceso de retroalimentación entre pares, en el cual los estudiantes resultaron ser asertivos en los comentarios que realizaban a los compañeros, la entrega al diario de reflexión da cuenta de esto, Docente: "los estudiantes mantuvieron una participación activa durante la retroalimentación. Entregaron retroalimentaciones muy asertivas, felicitaron a los compañeros por los textos escritos, destacaron lo que les gustó y encontraban bien. Realizaron sugerencias respecto a lo que debían mejorar" (DR3).

La *asertividad* se da desde dos perspectivas; la identificación de los elementos propios del texto por ejemplo, Alumno 6 "sugiero arreglar el título porque el título dice Loncoche especial y el inicio de la historia también dice un Loncoche especial, entonces los lectores se pueden confundir y una cosa buena es que el texto en sí narra las cosas bien, entonces se entiende" en esta instancia se observa que el estudiante 6 realiza dos comentario muy claros sobre lo que el compañero debe mejorar y que destaca en el texto creado. La otra perspectiva es el modo en que se entrega la retroalimentación, la cual debe darse en un clima de respeto, con un tomo de voz adecuado y en la cual el estudiante no se sienta atacado sino que sienta que los comentarios realizados por los compañeros contribuirán a mejor su escrito, Estudiante 4 "Me gustó el texto, estuvo entretenido, pero le faltó el punto final y también dice mucho Juan" docente "ayudemos al compañero ¿qué podría escribir para que no repita tantas veces el nombre del personaje? Alumnos 5 "El niño" alumnos 4 "Él" (RAC6).

DISCUSIÓN

Los resultados están asociados con los significados que el estudiantado le otorga a la retroalimentación; estos significados evidencian que las estrategias, evaluación para el aprendizaje y las actitudes personales cobran relevancia al momento de retroalimentar**.**

Los pares como agentes de aprendizaje

Al analizar los resultados emergieron significados de la retroalimentación los cuales en términos generales buscan dejar atrás la idea de corrección de textos, la cual se limita únicamente a enmendar los errores cometidos de una manera mecánica. Sobre esto se busca avanzar hacia una nueva visión en la cual el estudiante tome conciencia de sus errores, los comprenda y aprenda a superarlos junto a sus pares y profesores (FERNÁNDEZ, 2017).

En este sentido la comprensión de los significados permite avanzar a un proceso constructivo en la corrección de la escritura. Así se observa que la producción escrita no puede desarrollarse de manera individual, sino que necesita de la intervención de otros agentes que contribuyan en el proceso y de esta forma propiciar el desarrollo de un paradigma holístico, en donde los y las estudiantes escriban para aprender (BJÖRK; BLOMSTRAND, 2017).

Las estrategias son básicamente las decisiones que toma el docente para orientar el aprendizaje de los estudiantes (ANIJOVICH; MORA, 2010). Son un medio o recurso pedagógico, que busca promover el aprendizaje (PERALTA, 2015). Respecto a esto se concuerda con la necesidad de tomar decisiones respecto a la enseñanza de la producción escrita. Para esto se considera tener en

cuenta las características del grupo curso, el nivel cognitivo en torno a las competencias de escritura y factores emocionales que puedan incidir en el proceso.

A partir de las características de los estudiantes una de las estrategias seleccionada fue el aprendizaje entre pares (DURÁN; MONEREO, 2012). Esta estrategia resultó ser una innovación, al observarse que los pares son un aporte en el proceso de retroalimentación, ya que lograron incidir de manera positiva en el proceso, realizando comentarios y sugerencias que permitieron a los compañeros progresar en sus textos.

Si bien el aprendizaje entre pares presenta gran aceptación, hay quienes prefieren mantener prácticas tradicionalistas y postulan por un aprendizaje individual. Hace ya varios años esta perspectiva quedó atrás, ya que este tipo de aprendizaje propicia que el estudiante trabaje en contra de los demás, a fin de alcanzar el objetivo escolar (JOHNSON, JOHNSON; HOLUBEC, 1999) lo cual podría resultar perjudicial, ya que solo algunos lograrían la meta. De mantenerse esta práctica individualista, el docente no potenciaría las habilidades de los estudiantes, no podría identificar los avances, las capacidades que cada uno posee, así también las dificultades que presentan como grupo curso, lo cual resulta contrario a lo propuesto en la Política para el fortalecimiento de la evaluación en el aula (MINEDUC, 2018).

Los resultados encontrados en relación con el aprendizaje entre pares, da cuenta de la necesidad de involucrar a los y las estudiantes en el proceso de retroalimentación. Esta visión coincide con las nuevas concepciones adoptadas desde el constructivismo que han dado lugar al trabajo cooperativo (DURÁN; MONEREO, 2012) en donde se pone en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje al estudiante, el cual es capaz de aprender, pero también de transmitir conocimiento a sus pares.

En relación a la producción escrita necesita de un aprendizaje cooperativo, una evaluación democrática y dialógica, donde los estudiantes manifiesten sus opiniones sobre los escritos observados. Además, los estudios demuestran que esta práctica incrementa el nivel de aprendizaje y promueva la inclusión (AZORÍN, 2018), al permitir la aceptación de las diferencias como una poderosa arma de aprendizaje (FUNDACIÓN MAPFRE, 2016) lo cual contribuiría a la diversificación de la enseñanza (MINEDUC, 2018).

Se sabe que el aprendizaje entre pares es una práctica nueva y que su instauración se ha visto obstaculizada, ya que algunos docentes piensan que esta estrategia podría entorpecer el proceso. Estas concepciones erradas nacen del poco conocimiento que se tiene sobre esta práctica y las bajas expectativas en los estudiantes. Respecto a esto, se concuerda con la necesidad de dar tiempo para que los estudiantes comprendan el para qué y el real sentido de sus intervenciones al interior del aula (ANIJOVICH, 2019). Sobre esto, el análisis de los resultados mostró que explicar qué es la retroalimentación, resultó ser un acierto en el proceso, ya que permitió que las y los estudiantes identificaran que ellos eran un aporte importante durante el proceso de escritura. Este hallazgo se ve fortalecido con el nuevo paradigma el cual busque construir ambientes de aprendizaje, donde el docente estimule a sus estudiantes y de esta forma el aula favorezca espacios emocionalmente amigables (ZABALZA, 2018).

Siguiendo con los resultados emanados de esta investigación, otro significado de la retroalimentación fueron las actitudes, estas se visualizaron a partir del aprendizaje entre pares. Una de ellas fue la asertividad, la cual se observó en los comentarios entregados por los y las estudiantes. Esta habilidad se da cuando el individuo es capaz de comunicarse de manera satisfactoria sin lastimarse a sí mismo ni a los demás (AQUINO, 2019). Cabe señalar que el docente debe considerar la necesidad de modelar esta habilidad, desde este punto

de vista al interior del aula no solo el estudiante es asertivo, sino que también el docente, de esta forma se generará un clima positivo de aprendizaje (TRIANA; VELÁSQUEZ, 2014). Esto se condice con lo observado en el análisis donde la docente modeló tanto la tarea de escritura como la retroalimentación, propiciando que esta se desarrollara en base a un clima de aprendizaje libre de críticas destructivas.

Sobre la asertividad en la entrega de información en relación con los pares, hay estudios que concuerdan con lo observado en la investigación, respecto a que la retroalimentación de los pares pueden llegar a ser más efectiva que la del docente. Esto se atribuye a que los pares comparten experiencias y códigos lingüísticos similares, vocabulario familiar y son más sensibles a las dificultades de aprendizaje de otros, ya que están enseñando algo que aprendieron hace poco (DURAN; MONEREO, 2012).

Por último, respecto a la asertividad observada a partir de los resultados de la investigación, esta fue un generador de aprendizaje durante el proceso de retroalimentación, puesto que la visión de los estudiantes en torno a la corrección de textos cambió a partir de la asertividad manifestada. Esto porque se dio lugar, al reconocimiento de los aportes entregados, siendo este el puntapié para que los participantes se motivaran e identificaran el valor que entrega este proceso, ya que los estudiantes visualizaron que esta estrategia era una oportunidad para mejorar sus textos y aprender de forma cooperativa (DURAN; MONEREO, 2012). Esta habilidad social se observó a partir de los comentarios realizados a los pares en base a los textos compartidos, los cuales fueron capaces de identificar los errores y aciertos, así también aportar con sugerencias de mejora.

A partir de esto nace la necesidad de generar espacios de participación al interior del aula. En este sentido los docentes deben dar lugar a prácticas de retroalimentación entre pares, donde los estudiantes se expresen y den a conocer sus puntos de vista, tal como

lo proponen los planes y programas ministeriales de Lenguaje y Comunicación (MINEDUC, 2012).

Otra actitud observada al implementar la innovación, fue la confianza que transmitían los estudiantes. La confianza muestra el grado en que una persona puede lograr una meta o ejecutar tareas de forma satisfactoria (SHUNK, 2012). En un principio los estudiantes se sentían avergonzados al compartir sus escritos, posteriormente al observar que era una instancia de diálogo y aprendizaje, comenzaron a tener una mayor participación. En este sentido la confianza generada se dio a partir de la forma en que se entregó la retroalimentación (ANIJOVICH, 2019) en este sentido la confianza se manifestaría a partir de los comentarios, los cuales deben propiciar un ambiente de respeto y colaboración.

Mantener prácticas de retroalimentación que propicien la confianza llevará a las y los estudiantes a alcanzar el autoconcepto. Dentro de la formación del autoconcepto son importantes los aportes y evaluaciones que otras personas significativas le entreguen al individuo (SHUNK, 2012). Esto se condice como otro de los significados emanados del análisis; el refuerzo social. En este sentido el docente al felicitar al estudiante por los logros alcanzados, dará lugar a que este identifique que es capaz de aprender, lo cual le entregará satisfacción, ayudándolo en la formación del autoconcepto.

A partir de todo lo antes expuesto, el constructivismo se posiciona como una respuesta a lo planteado en esta investigación, esta teoría postula que el estudiante es capaz de construir su conocimiento a partir de la interacción con otros, de aquí se desprende la teoría del aprendizaje social de Bandura. Esta teoría señala que el individuo aprende a partir del procesamiento y transformación de estímulos informativos (ARAYA; ALFARO; ANDONEGUI, 2007). En este sentido, el aprendizaje es un proceso cognitivo y no puede separarse del contexto (RODRÍGUEZ;

CANTERO, 2020) es decir, el individuo aprende de lo observado y transmitido por su entorno cercano, lo cual le proporciona significado.

Evaluación desde una mirada constructiva

La producción escrita al realizarse a partir de un proceso, permite abordar la escritura como un trabajo sistemático y progresivo, el cual debe ser orientado desde un proceso evaluativo. A partir de los resultados observados, este proceso evaluativo debe estar bien diseñado, permitiendo la intervención de distintos agentes; como se señaló anteriormente los pares son uno de los agentes de evaluación, capaces de identificar errores, aciertos y proponer mejoras.

Según los resultados otros agentes que intervienen en el proceso son el docente desde la heteroevaluación propiciando una evaluación formativa y el propio estudiante a partir de la autoevaluación, con una evaluación formadora.

Sobre los hallazgos encontrados la evaluación formativa debe estar presente en todo el proceso de escritura, a fin de que se propicie el paradigma de escribir para aprender. La evaluación formativa desde la perspectiva docente, permite observar los errores, los cuales ya no son vistos como un problema, sino como una oportunidad de aprendizaje. Sobre estos errores el docente valora el campo en que se sitúa el estudiante, observando si los errores cometidos son errores sistemáticos u ocasionales (FERNÁNDEZ, 2017) cumpliéndose así la función pedagógica de la evaluación, ajustar los procesos según la información obtenida (MINEDUC, 2018).

El aplicar evaluación formativa en el proceso de escritura, permitió dar paso a un nuevo paradigma evaluativo, el cual propició la incorporación de un diálogo consensuado, el cual resulta ser motivador para el estudiante, ya que visualizó que su opinión importa y que tiene la oportunidad de demostrar lo que sabe y, por otro lado, aprender de sus pares. Sobre esto el docente debe ser un gestor de confianza, promover seguridad, entusiasmo y hacer que el estudiante se sienta valorado, dejando atrás el paradigma castigador, donde el estudiante siente temor, vergüenza o desánimo (FERNÁNDEZ, 2017).

Al aplicar el proceso de heteroevaluación este se realizó posterior a la autoevaluación a fin de poder retroalimentar solo los elementos en los cuales el estudiante presentaba mayor dificultad. Esto concuerda con investigaciones que proponen lo mismo, es decir que el estudiante observe las debilidades que presenta y las pueda exponer ante el docente, generando una oportunidad de aprendizaje (BASURTO *et al.*, 2021).

A fin de que la retroalimentación que entrega el docente tenga el efecto deseado, esta debe ser comunicativa, positiva y orientadora. El docente debe mostrar interés por el producto logrado por el estudiante, valorar el esfuerzo, los aspectos positivos y explicar el porqué de los logros, esto lo ayudará a transferir la información a otros contextos. En este sentido se debe evitar comentarios, como está bien, rehacer, repasa o está mal, estos comentarios no aportan y será trabajo perdido. La retroalimentación debe proporcionarse con respuestas claras, entendibles para el estudiante y estimulantes para la superación (FERNÁNDEZ, 2017) solo de esta forma cumplirá su real objetivo.

La autoevaluación fue otro componente emergente en el análisis. Esta se define como una estrategia de aprendizaje, donde el sujeto es capaz de juzgar su desempeño en comparación a la meta propuesta (SHUNK, 2012). Identifica al estudiante como un agente

activo capaz de tomar decisiones, en definitiva que el estudiante sea más persona, capaz de aportar en su aprendizaje.

Si bien este tipo de evaluación presenta aceptación, algunos docentes son reticentes a esta práctica, puesto que son incrédulos y presentan desconfianza en la evaluación que realizan los estudiantes, en este sentido es importante que la autoevaluación sea una práctica habitual la cual vaya poco a poco representando más la realidad de cada estudiante, ya que si se trabaja de forma adecuada favorecerá oportunidades de aprendizaje (FERNÁNDEZ, 2011). Sobre este planteamiento se puede confirmar a partir del análisis que la autoevaluación es un aporte importante en el proceso de escritura, pero este debe ser mediado de forma adecuada para que el estudiante tenga claridad sobre lo que se debe evaluar, solo de esta forma propiciará una oportunidad de aprendizaje.

Uno de los mayores beneficios que entrega la autoevaluación es que, es el camino hacia la autonomía en el aprendizaje, para esto los alumnos deben asumir un compromiso con su aprendizaje y confianza en que lo puede lograr (FERNÁNDEZ, 2017). Cuando se genera una autoevaluación positiva, el estudiante se siente eficaz en su desempeño, lo cual despierta en él motivación por seguir trabajando porque piensa que puede continuar progresando (SHUNK, 2012).

Cabe señalar lo importante de entrenar esta práctica, ya que muchas veces los estudiantes se sienten inseguridad y no son capaces de medir su aprendizaje o son muy autocríticos, para esto como se señaló anteriormente es necesario que el docente entregue claridad en qué se evalúa y como se evalúa (FERNÁNDEZ, 2017) solamente de esta forma se permitirá que el estudiante logre un proceso de autorregulación, competencia vital en el desarrollo académico y personal, el cual tendrá como objetivo el logro de metas (SHUNK, 2012). En este sentido es importante que el docente no controle todas

las tareas a realizar, sino que dé lugar a que el estudiante también gestione sus maneras de aprender.

Todo lo previamente expuesto guarda relación directa con los que propone la Política para el fortalecimiento de evaluación en el aula, la cual busca abrir un nuevo paradigma evaluativo, que avance hacia un uso más pedagógico de la evaluación, entendiéndola como un aspecto intrínseco de la enseñanza (MINEDUC, 2018).

CONCLUSIÓN

El actual paradigma evaluativo ha despertado el interés por desarrollar estrategias innovadoras que permitan entregar un acompañamiento significativo a los y las estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta investigación permitió el cumplimiento del objetivo central, describir las instancias de retroalimentación aplicadas durante el proceso de escritura. Sobre esto se puede concluir que la retroalimentación es una estrategia que favorece el aprendizaje de la escritura, esto principalmente porque deja de ser una actividad individual y se convierte en una construcción social en donde participan distintos agentes evaluativos.

La implementación del plan de acción permitió analizar los comportamientos de los agentes evaluativos, en este sentido desde el punto de vista de los estudiantes, ellos lograron observar que la retroalimentación es un proceso necesario de realizar, ya que les dio la oportunidad de compartir sus textos con los compañeros y aprender de manera conjunta, propiciando un trabajo cooperativo. Esto se transmitió especialmente en la asertividad expresada en los comentarios entregados y la confianza que se generó en los

estudiantes, ya que visualizaba que era una oportunidad para mejorar su texto.

El proceso de retroalimentación requiere de un espacio social, asertivo y acogedor en el cual puedan interactuar los y las estudiantes con su docente desde un enfoque de evaluación para el aprendizaje. En este sentido, la construcción de los aprendizajes curriculares, en este caso la escritura, es mediada por estrategias como modelamiento, ejemplificación y refuerzo social, y de los recursos humanos como la de los pares.

Desde el punto de vista del docente se abrió una nueva mirada sobre la riqueza que proporciona la retroalimentación entre pares, en el cual se logró identificar que los comentarios entregados fueron un aporte valioso. Observé que esta estrategia de aprendizaje propició que la producción escrita se desarrollara de forma conjunta y democrática; ya que se generaron instancias de diálogo y discusión en torno a la producción escrita, contribuyendo a un aprendizaje social, a partir del modelamiento de las actividades y donde los comentarios entregados resultaron ser un aporte significativo de aprendizaje.

Esta investigación acción abre una nueva mirada sobre los aportes que entrega la evaluación formativa a partir de la retroalimentación activa, la cual mostró de manera explícita que los pares son agentes de cambio y entregan aportes significativos al proceso de enseñanza aprendizaje. Sobre esto es importante dar espacios para que el estudiantado comprenda el real significado de la retroalimentación, la cual se desarrolla bajo un paradigma constructivista.

Desde los aportes del docente en el proceso de retroalimentación, este debe ser un modelo a seguir para los estudiantes, el cual aporta entregando retroalimentaciones claras que contribuyen en el proceso de aprendizaje, a su vez también es

importante la forma en que se retroalimenta la cual dará lugar a que los estudiantes sientan confianza durante el proceso.

REFERÊNCIAS

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. **Estrategias de Evaluación Formativa**. Santiago: MINEDUC, 2016.

AGUIRRE, M.; MARTÍNEZ, E.; HERRERA, M. "Investigación-Acción como alternativa para la Innovación Educativa en el diseño". **Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa***,* vol. 1, n. 1, 2014.

ANIJOVICH, R. **Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula**: Retroalimentación formativa. Santiago: SUMMA, 2019.

ANIJOVICH, R.; GONZÁLEZ, C. **Evaluar para aprender**: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2021.

ANIJOVICH, R.; MORA, S. **Estrategias de enseñanza**: Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2010.

AQUINO, R. **La conducta asertiva desde la teoría social de bandura en niños de 5 años de una institución educativa particular, SMP 2019** (Tesis de Pregrado em Educación). Lima: Universidad César Vallejo, 2019.

ARAYA, V.; ALFARO, M.; ANDONEGUI, M. "Constructivismo: orígenes y perspectivas". **Laurus**, vol. 13, n. 24, 2007.

ÁVILA, N.; ESPINOSA, M.; FIGUEROA, J. “Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura”. **Centro Justicia Educacional**, vol. 1, n. 6, 2020.

AZORÍN, C. “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”. **Perfiles Educativos***,* vol. 40, n. 161, 2018.

BAÑALES, G. *et al*. “Investigaciones de la escritura en la educación básica en Chile: Revisión de una década (2007-2016)”. **Revista de Lingüística Teórica y Aplicada**, vol. 56, n. 1, 2018.

BASURTO, S. *et al*. “Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. **Polo del Conocimiento: Revista Científico - Profesional**, vol. 6, n. 3, 2021.

BJÖRK, L.; BLOMSTRAND, I. **La escritura en la enseñanza secundaria**. Barcelona: GRAÓ, 2017.

BLACK, P.; WILIAM, D. “Assessment and Classroom Learning”. **Assessment in Education: Principles, Policy and Practice**, vol. 5, 1998.

BOUD, D.; MOLLOY, E. “¿Cuál es el problema del feedback?”. *En*: BOUD, D.; MOLLOY, E. (eds.). **El feedback en educación superior y profesional comprenderlo y hacerlo bien**. Madrid: Narcea, 2015.

CABRERA, N.; MAYORDOMO, R. M. (eds.). **El feedback formativo en la universidad**: Experiencias con el uso de la tecnología. Barcelona: LMI, 2016.

CANABAL, C.; MARGALEF, L. “La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje”. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, vol. 21, n. 2, 2017.

CANO, E. “Del feedback al feedforward”. *En*: CABRERA, N.; MAYORDOMO, R. (eds.). **El feedback formativo en la universidad**: Experiencias con el uso de la tecnología. Barcelona: LMI, 2016.

CANTAVELLA, J. **La entrevista como conversación dirigida**. Barcelona: Editorial UOC, 2015.

CARLESS, D. “Exploring learning-oriented assessment processes”. **Higher Education**, vol. 69, n. 6, 2015.

CASSANY, D. **Reparar la escritura**: Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: GRAÓ, 2007.

CONTRERAS, G.; ZÚÑIGA, C. Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la evaluación docente en Chile. **Actualidades Investigativas en Educación**, vol. 18, 2018.

DÍAZ BARRIGA, F. “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 5, n. 2, 2003.

DURAN, D.; MONEREO, C. **Entramado**: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Barcelona: ICE, 2012.

FERNÁNDEZ, S. “Evaluación y aprendizaje”. **Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 24, 2017.

FUNDACIÓN MAPFRE. **El Trabajo Cooperativo como Metodología para la Escuela Inclusiva**. Madrid: Programa Recapacita, 2016

GAMBOA, R. "El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa". **Revista Electrónica Diálogos Educativos**, n. 21, 2011.

GARCÍA, A.; REYES, P.; ROJAS, A. "La evaluación diagnóstica y sumativa para la mejora del aprendizaje de la historia". **Debates en Evaluación y Currículum**, vol. 2, n. 2, 2016.

GARCÍA, N.; NICOLÁS, R. **Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo**. Cuauhtémoc: Secretaría de Educación Pública, 2013.

GIBBS, G. **Analyzing Qualitative Data**. London: Sage, 2009.

HATTIE, J.; CLARKE, S. **Visible learning**: feedback. New York: Routledge, 2018.

JOHNSON, D.; JOHNSON, R.; HOLUBEC, E. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

LATORRE, A. **La investigación-acción**: Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: GRAÓ, 2005.

LÓPEZ, K. "La revisión entre pares de tareas de escritura como herramienta de una didáctica metacognitiva en el aula de lengua". **Lenguaje**, vol. 40, n. 2, 2012.

LÓPEZ, V. "Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la

Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa". **Psychology, Society and Education**, vol. 4, n. 1, 2012.

MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile. **Bases curriculares de educación básica**: Lenguaje y Comunicación. Santiago: Ministerio de Educación, 2012.

MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile. **Marco de Evaluación Prueba Simce Lenguaje y Comunicación**: Escritura 6° año básico. Santiago: MINEDUC, 2016.

MINEDUC - Ministerio de Educación de Chile. **Política para el fortalecimiento de la evaluación en el aula**. Santiago: MINEDUC, 2018.

MONSALVE, A.; PÉREZ, E. "El diario pedagógico como herramienta para la investigación". **Itinerario Educativo**, vol. 26, n. 60, 2012.

MORENO, T. **La retroalimentación**: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. Ciudad de México: UAM, 2021.

MUÑOZ LIRA, M. "Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en Matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos". **Perspectiva Educacional**, vol. 59, n. 2, 2020.

OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development. **Panorama de la educación 2017**: Indicadores de la OCDE. Madrid: Fundación Santillana, 2018.

ORBEGOSO, A. “La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros”. **Educare, Revista Científica de Educação**, vol. 2, n. 1, 2016.

PANADERO, E.; ALONSO-TAPIA, J. “¿Cómo nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje”. **Anales de Psicología**, vol. 30, 2014.

PERALTA, W. “El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje”. **Revista Vinculando** [2015]. Disponible en: <www.vinculando.org>. Acceso en: 23/02/2023.

PÉREZ, M. *et al*. “La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje”. **Edumecentro**, vol. 9, 2017.

RAMÍREZ, G.; VALDÉS, D. “El modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley como estrategia para favorecer el cambio en las percepciones sobre la evaluación formativa en docentes y alumnos”. **Revista de Investigación Educativa de la Escuela de 66 Graduados en Educación**, vol. 10, n. 19, 2019.

RUIZ, J. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996.

SADLER, R. “Formative assessment and the design of instructional systems”. **Instructional Science**, vol. 18, n. 2, 1989.

SAN MARTÍN, D. “Teoría fundamentada y Atlas. ti: recursos metodológicos para la investigación educativa”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 16, n. 1, 2014.

SHUNK, D. **Teorías del aprendizaje**: Una perspectiva educativa. Ciudad de México: Pearson, 2012.

SHUTE, V. J. “Focus on formative feedback”. **Review of Educational Research**, vol. 78, n. 1, 2008.

SILVA, M. “La retroalimentación en la corrección de la escritura: Corrección y autocorrección en el aprendizaje de alumnos norteamericanos”. **Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua**, vol. 7, n. 15, 2013.

SOTOMAYOR, C. *et al*. “Evaluación analítica de la escritura de estudiantes de 4º año básico en Chile”. **Onomázein**, n. 34, 2016.

SOTOMAYOR, C.; ÁVILA, N.; JÉLDREZ, E. **Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula**. Santiago: Santillana, 2015.

STOBART, G. **Tiempos de pruebas**: Los usos y abusos de la evaluación. Madrid: Morata, 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa**: técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2002.

TOBAR, S. **Retroalimentación del error en la producción escrita**: Un estudio de caso (Tesis de Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica). Santiago: PUC-Chile, 2015.

TORRES A.; SAN MARTÍN, D. “Utilidad de la retroalimentación en estudiantes de pedagogía de educación especial”. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, vol. 20, n. 43, 2021.

TRIANA, A.; VELÁSQUEZ, A. “Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. Voces y silencios”. **Revista Latinoamericana de Educación**, vol. 5, n. 1, 2014.

TRINIDAD, A.; CARRERO, V.; SORIANO, R. **La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2006.

VARGAS, N. **Evaluación formativa en la producción de textos expositivos en cuarto básico**: análisis de la aplicación de una rúbrica. (Tesis de Magíster en Educación). Santiago: PUC-Chile, 2018.

WEITZMAN, E.; MILES, M. B. **Computer programs for qualitative data analysis**. London: Sage, 1995.

ZABALZA, M. "Neurociencias y educación infantil. RELAdEI". **Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, vol. 7, n. 1, 2018.

ZIMMERMAN, B.; KITSANTAS, A.; CAMPILLO, M. "Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva". **Revista Evaluar**, vol. 5, n. 1, 2005.

CAPÍTULO 11

Relação entre a Promoção das Feiras de Ciência, Saúde Humana e Meio Ambiente: Estudo de Caso da Região de Sofala - Moçambique

RELAÇÃO ENTRE A PROMOÇÃO DAS FEIRAS DE CIÊNCIA, SAÚDE HUMANA E MEIO AMBIENTE: ESTUDO DE CASO DA REGIÃO DE SOFALA - MOÇAMBIQUE

Carlos José Domingos Alface

Jaime Ernesto Naene

A presente pesquisa teve como objetivo aferir se existe uma relação saudável entre a promoção das feiras de ciência e o cuidado ao meio ambiente e saúde humana sob o ponto de vista de locais de origens das mostras assim como de locais na qual decorrem as atividades de feira. Para esse propósito, foi fundamental usar a observação direta e a entrevista no local da ocorrência do estudo. A pesquisa teve como local de acolhimento a Universidade Licungo, Extensão da Beira, com uma amostra de 36 participantes.

Com suporte na análise de conteúdo e estatística, os resultados permitiram em observação direta, constatar uma organização deficiente do evento, pelo que faltou o condicionamento que respondesse a altura o problema de gestão de resíduos sólidos produzido durante os dias do evento; na identificação, notou – se que todas mostras de ciência se relacionam com a saúde humana e do meio ambiente, mas que não é assegurada efetivamente pelos protagonistas dos experimentos no contexto da saúde humana; Devido a isso e aos resultados da entrevista, não podemos averiguar a relação aplicada entre ações ambientais constatados com a saúde humana e do meio ambiente, pelas instituições educativas da região. Entretanto, a EA é uma atividade que exige muitos esforços permanente e que os educadores tenham tempo e interesse.

Para Moraes (1986), as feiras de ciências são:

> [...] um empreendimento técnico-científico-cultural que se destina a estabelecer o inter-relacionamento entre a escola e a comunidade. Oportuniza aos alunos demonstrarem, por meio de projetos planejados e executados por eles, a sua criatividade, o seu raciocínio lógico, a sua capacidade de pesquisa e seus conhecimentos científicos (MORAES, 1986 *apud* BERTOLDO; CUNHA, 2016, p. 02).

Em contrapartida, as feiras de ciências não devem estar dissociadas do cuidado ao meio ambiente, inclusive da saúde humana a partir da promoção de educação ambiental nas escolas, em especial nas atividades de feira e/ou mostras de ciência.

Em virtude disto, um passeio bibliográfico efetuado pelos autores da presente pesquisa permitiu verificar que em Moçambique faltam efetivamente estudos que abordam sobre o cuidado ao meio ambiente e aos humanos em locais de ocorrências das feiras e muito menos estudos que relacionam esta ocorrência com saúde do meio ambiente e humana nos locais de origem dos experimentos.

A prevalência da falta destes estudos, pode fragilizar a integração de conhecimentos sobre a educação ambiental, que por sua vez venha a afetar a saúde do meio ambiente e dos humanos. E, tendo em conta que temas de educação ambiental são de grande impacto social, é fundamental conferir ações relacionadas em locais de preparação e de realização de feiras em todos os seus níveis. Por isso, fica o questionamento, se a promoção das feiras de ciência tem – se em conta o cuidado ao meio ambiente e aos humanos.

O objetivo do presente artigo é de aferir se existe uma relação saudável entre a promoção das feiras de ciência e o cuidado ao meio ambiente e saúde humana sob o ponto de vista de locais de origens das mostras de ciência e/ou experimentos científicos assim como de locais na qual decorrem as atividades de feira. Foi considerado como

objetivo específico identificar experimentos que promovem o cuidado ao meio ambiente e a saúde humana exibidos no local de actividade de feira; descrever os experimentos que promovem o cuidado ao meio ambiente e a saúde humana; verificar que ações ambientais são realizadas pelos atores da feira em locais de origem das suas mostras e/ou experimentos assim como no local cuja feira decorreu. O objeto de estudo são os alunos participantes de feira em um número de 36, oriundos de 12 distritos da região de Sofala. Contudo, o estudo é de grande valia uma vez que permite aos alunos, despertar atitudes ambientais por forma a consolidar não apenas a sua consciência ambiental como também o espírito crítico construtivo em situações vivenciadas no cotidiano.

REVISÃO DE LITERATURA

Iniciação científica no ensino secundário e seu benefício

As propostas de incentivo à formação do aluno pesquisador se apoiam, em geral, numa crítica que se tem feito à escola tradicional que é a de estar se limitando a formar alunos para dominar determinados conteúdos e não alunos que saibam pensar, refletir, propor soluções para problemas e questões atuais, trabalhar e cooperar uns com os outros. Tem-se defendido a ideia de que a escola tem o papel de formar seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais.

Para tanto, a realização das feiras de ciências desenvolvidas em instituições do ensino secundário tem sido um contributo para despertar o espírito investigativo de alunos desse nível de ensino. Elas, são eventos em que os alunos são responsáveis pela comunicação de projetos planejados e executados por eles durante o ano letivo. Durante o evento, os alunos apresentam trabalhos que

lhes tomaram várias horas de estudo e investigação, em que buscaram informações, reuniram dados e os interpretaram, sistematizando-os para comunicá-los a outros, ou então construíram algum artefato tecnológico. Eles vivenciam, desse modo, uma iniciação científica Junior de forma prática, buscando soluções técnicas e metodológicas para problemas que se empenham em resolver (HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 02).

Essas feiras de ciência podem ser sintetizadas em três tipos:

> 1) trabalhos de montagem, em que os estudantes apresentam artefatos a partir do qual explicam um tema estudado em ciências;
> 2) trabalhos informativos em que os estudantes demonstram conhecimentos acadêmicos ou fazem alertas e/ou denúncias, e;
> 3) trabalhos de investigação, projetos que evidenciam uma construção de conhecimentos por parte dos alunos e de uma consciência crítica sobre fatos do cotidiano (MANCUSO, 2000 *apud* HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009, p. 02).

Um estudo realizado por Costa, Mello e Roehrs (2019), intitulado "*Feira de Ciências: aproximando estudantes da educação básica da pesquisa de iniciação científica*", cujo objetivo foi de analisar de que modo as feiras de Ciências podem constituir uma oportunidade para a aprendizagem e para a formação de uma identidade científica no contexto da Educação Básica, concluíram com base em uma abordagem qualitativa que, além de ser um evento importante, a feira é uma estratégica metodológica mediadora da Educação e incentiva as atividades científicas por meio da socialização e do intercâmbio que possibilita.

Outro estudo realizado por Hartmann & Zimmermann (2009), aborda sobre "*Feira de ciências: A interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio*". Em suas abordagens, esses autores fundamentam o benefício da feira de ciências em uma escola ou comunidade ao citarem Mancuso (2000) e Lima (2008). Assim, de entre eles, consta:

a) o crescimento pessoal e a ampliação dos conhecimentos, pois alunos e professores mobilizam-se para buscar e aprofundar temas científicos que, geralmente, não são debatidos em sala de aula;

b) a ampliação da capacidade comunicativa devido à troca de ideias, ao intercâmbio cultural e ao relacionamento com outras pessoas;

c) mudanças de hábitos e atitudes com o desenvolvimento da autoconfiança e da iniciativa, bem como a aquisição de habilidades como abstração, atenção, reflexão, análise, síntese e avaliação;

d) o desenvolvimento da criticidade com o amadurecimento da capacidade de avaliar o próprio trabalho e o dos outros;

e) maior envolvimento e interesse e, consequentemente, maior motivação para o estudo de temas relacionados à ciência;

f) o exercício da criatividade que conduz à apresentação de inovações dentro da área de estudo das ciências;

g) maior politização dos participantes devido à ampliação da visão de mundo, à formação de lideranças e à tomada de decisões durante a realização dos trabalhos.

Entretanto, é um facto os benefícios advindos da promoção de feira de ciências serem bem evidentes tanto para os alunos como

para os professores. Para um "rastreio", é fundamental realizar um "raio – x" que é um olhar diferenciado que relaciona essas actividade de feira com a saúde humana e do meio ambiente. Para isso, é necessário ir a fundo, mas na "retaguarda" para procurar compreender todos os cenários sobre sustentabilidade, condicionado por compreender a origem das exibições como trabalho investigativo pelos protagonistas do processo em alusão.

Feira de ciência e a saúde humana e do meio ambiente

Saber sobre a saúde ambiental de uma determinada área ou região, passa por uma educação ambiental em todos os seus níveis, que por sua vez concorre, certamente, para a saúde humana também em todas as suas vertentes. Por isso:

> Não se pode deixar de lado os encantamentos infantis pela natureza e toda a magia que ela oferece, a necessidade de experimentar e vivenciar a sensibilidade desta. As práticas pedagógicas de Educação Ambiental devem permitir que as crianças se sintam parte do Ambiente e as estimulem para que cuidem do meio em que estão inseridos (RODRIGUES; SAHEB, 2019 *apud* CORDIOLI, 2022, p. 20).

De acordo com os autores Miranda e Zaneti (2020), será na aproximação das ciências sociais e naturais, das subjetividades e objetividades, das percepções e avaliações e do próprio entendimento sobre as diferentes ideologias que se dará o anúncio da transdisciplinaridade da EA, até mesmo dos riscos mais invisibilizados e a viabilização de uma concreta construção de

cidadania. Segundo Pelegrini e Vlach (2011), as discussões da Educação Ambiental devem vir de uma aproximação dos diferentes campos disciplinares, que se faria possível através da junção, assim como o alcance do mesmo propósito, das disciplinas do grupo das ciências sociais, como de algumas do grupo das ciências naturais.

É importante ressaltar que a Educação Ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas depende de todas as relações do ambiente escolar, na interação entre os diferentes atores e é conduzida por um sujeito em especial: o professor (GUIMARÃES, 2012 *apud* RODRIGUES; SAHEB, 2019).

> É na prática pedagógica cotidiana que a educação ambiental poderá oferecer uma possibilidade de reflexão sobre alternativas e intervenções sociais, nas quais a vida seja constantemente valorizada e os atos de deslealdade, injustiça e crueldade possam ser repudiados. Face a essas constatações, a escola, como uma das principais agências formadoras do ser humano, vê-se questionada e desafiada pelas pressões que o mundo contemporâneo vivência (REIGOTA, 1998 *apud* CORDIOLI, 2022, p. 20).

Em locais de realização de feiras de ciência, seja de qualquer tipo e em particular a escolar, os professores e a equipa organizadora no seu todo, não estão isentos de continuarem a promoverem a educação ambiental por forma a garantir a saúde do meio ambiente assim como, de certa forma, condicionar a saúde humana.

Muito em particular é fundamental tendo em conta as mostras de ciência, compreender efetivamente a educação ambiental sustentável de locais de proveniência e/ou onde as experiencias pelos seus protagonistas foram ensaiadas assim como de locais de obtenção de materiais e reagente, quer seja natural ou artificial.

Para experiência como produção de suco orgânico de combate à impotência sexual e disfunção eréctil, produção de adubo orgânico, produção de inseticida orgânico, conservação de milho com base em folhas de eucalipto, e entre outros experimentos é fundamental saber se a obtenção dos materiais nos locais próprios é de forma sustentável. Dito doutro modo, é importante realizar o plantio de arvores que supostamente foram arrancadas suas raízes para fins de experiencia escolar e/ou cuidar das arvores cujo folhas ou frutas foram usadas para preparar porções de cura quer para o homem assim como para as plantas, em feira escolar.

Experiências do tipo, produção de gerador eólica, produção de liquidificador caseiro, produção de pilha caseira, produção de cola a partir de gasolina e poliéster, demonstração do fenômeno do funcionamento de extintor doméstico, produção de fogão semi – eléctrico, electro floculação da água, protótipo guindaste hidráulico e entre outras semelhante, seus ensaios e/ou preparação, acontecem ou em casa ou em laboratório escolar ou ainda ao ar livre, daí que é inevitável a educação ambiental sustentável em contexto de tratamento de resíduos sólidos gerados em locais previamente mencionados. É fundamental que os alunos tenham conhecimento e cultura de selecionar o tipo de resíduo gerados em suas experiencias de preparação e depósito de acordo com os critérios internacionais estabelecidos.

Não menos importante, o trabalho com a saúde ambiental vai além do desenvolvimento de actividade de feira escolar, desde a sua preparação até a fase de apresentação, ele envolve diferentes dimensões (social, política e cultural). Para a EA, os professores devem determinar suas ações através de objetivos desenvolvidos para cada faixa etária a ser trabalhada, e eles também devem conhecer, experimentar, vivenciar as práticas possíveis, podendo assim fazer com que ela se torne parte do seu planejamento por uma escolha e não por uma obrigação (RODRIGUES; SAHEB, 2019).

Gestão de resíduos sólidos e a feira de ciências

A gestão positiva de resíduos sólidos em feiras escolares deve ser consequência do trabalho árduo em educação ambiental desenvolvida em instituições de ensino e em particular no ensino secundário, protagonizado por todos os atores do processo educativo.

> Tendo em vista que a quantidade de resíduos orgânicos e inorgânicos produzidos pelas pessoas aumenta a cada dia, é fundamental que os alunos se tornem conscientes do seu papel de cidadãos, tendo conhecimento de seus deveres para a manutenção e preservação do ambiente em que vivem, compreendendo que a separação de resíduos para a reciclagem é uma ação que favorece o meio ambiente, e consequentemente, favorece a qualidade de vida das pessoas e dos demais seres vivos (SOFA; LOPES, 2017, p. 03).

Em feira de ciência escolar é importante que os alunos saibam fazer a coleta seletiva de resíduos sólidos gerados, condicionado por saber efetivamente sobre a sua classificação (resíduos orgânicos, hospitalares, nucleares, eletrônicos, urbanos e industriais), as cores (Azul: papel/ papelão; Vermelho: plástico; Verde: vidro; Amarelo: metal; Laranja: resíduos perigosos; Branco: resíduos ambulatoriais e de serviços de saúde; Roxo: resíduos radioativos; Marrom: resíduos orgânicos; Preto: madeira; Cinza: resíduos gerais não recicláveis ou misturados) como indicadores de coleta e, importância de sua reciclagem.

De acordo com Souza (2015), tendo em conta os quatro grandes grupos: papel, metal, plástico e vidro, é importante para os

alunos o conhecimento do que pode e do que não pode ser separado, para facilitar a coleta seletiva e o trabalho dos catadores e trabalhadores que realizam a coleta e separação destes materiais.

Souza (2015) explica ainda que:

a) Para os papéis, separa - se: jornais e revistas, folhas de caderno, formulários de computador, caixas em geral, aparas de papel, fotocópias, envelopes, rascunhos, cartazes velhos e papel de fax. Não deve ser separado etiquetas adesivas, papel carbono e celofane, fita crepe, papeis sanitários, papeis metalizados, papeis parafinados, guardanapos, papeis plastificados, bitucas de cigarro e fotografias;

b) Para Metal Separa – se: folha-de-flandres, tampinha de garrafa, latas de óleo, leite em pó e conservas, latas de refrigerante, cerveja e suco, alumínio, embalagens metálicas de congelados. Não se separa: clips, grampos, esponjas de aço, tachinhas, pregos e canos;

c) Quanto aos plásticos, separa - se: canos e tubos, sacos, CDs, disquetes, embalagens de margarina e produtos de limpeza, embalagens PET: refrigerante, suco e óleo de cozinha, plásticos em geral. Não se separa: cabos de panela e tomadas;

d) No respeito aos vidros separa - se: recipientes em geral, garrafas e copos. Não se separa: espelhos, vidros planos e cristais, cerâmicas e porcelanas, tubos de Tvs e computadores.

METODOLOGIA

Para a pesquisa, foi concebida abordagem qualitativa e quantitativa. Entende – se quanto aos objetivos como sendo

exploratória e descritiva. Conforme Gil (2007), é exploratória porque tem como efeito possibilitar maior familiaridade com o problema, por forma a torná-lo mais compreensível ou a construir hipóteses. É descritiva, pois, permite a "descrição de aspectos de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...] e têm por objetivo estudar as características de um grupo [...]" (GIL, 1988, p. 44).

Para a coleta de dados, foi utilizada no primeiro momento a pesquisa bibliográfica. Ela "procura esclarecer um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos" (CERVO; BERVIAN, 2002 *apud* MELO; CINTRA; LUZ, 2022, p.123). A pesquisa bibliográfica foi realizada em material publicado em livros, revistas científicas, artigos acadêmicos, comentários de forma dissertativa e entre outros, como alicerce à pesquisa.

A pesquisa bibliográfica foi precedida pela observação participante, como sendo uma "tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tomando - se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles" (MANN, 1970 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 194). Para tanto, os pesquisadores fizeram – se confundir com os participantes da feira, uma vez que participaram das atividades normais desta. No caso da presente pesquisa, a observação participante permitiu a todos níveis, coletar dados sobre a atitude dos participantes e organizadores a respeito da educação ambiental no contexto de gerenciamento de resíduos sólidos gerados no local da actividade de feira.

Para conferir as informações colhidas no âmbito da observação realizada, foi efetivada uma entrevista por meio de um questionário com alunos que apresentaram suas experiencias no local de execução. A entrevista conforme Marconi e Lakatos (2003), tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema.

Em termos de conteúdo, a entrevista buscou coletar dados sobre hábitos ambientais de locais de origem e/ou preparação das apresentações, no contexto de plantio de árvores por exemplo ou gestão de resíduos sólidos produzidos ao nível da escola e ao nível de locais de obtenção de materiais e reagentes orgânicos.

Os questionários foram entregues apenas aos alunos que apresentaram suas comunicações. A amostra foi de 36 participantes oriundos de diferentes distritos, num total de 12, da província de Sofala e de classes diferenciadas ao nível do ensino secundário.

Para o estudo dos dados coletados realizou-se a análise de conteúdo, que é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2006, p. 38). Com a técnica, foi feito o juízo de valores por meio de uma avaliação profunda do conteúdo das questões que possibilitaram identificar assim como descrever as mostras de ciências que promovem o cuidado ao meio ambiente e a saúde humana exibidos no local de actividade de feira. As categorias construídas por meio disso permitiu chegar às considerações finais.

Aproveitou – se também da análise estatística para trabalhar as perguntas que não dispensam comparação numérica, que inclusive permitiram construir categorias, viabilizando chegar as possíveis considerações relevantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise da observação intensiva na feira escolar

Para efetivação da observação intensiva foram consideradas aspectos em conta para avaliação, o conhecimento dos alunos sobre a classificação dos resíduos gerados no local de realização da feira,

reciclagem, atitude seletiva, atitude no contexto de disposição dos resíduos em recipientes adequados possivelmente disponíveis, inclusive avaliação da equipe organizadora no contexto de preparação de aspectos necessários para que a ação ambiental seja possível. Aspectos como os previamente indicados, norteiam ações ambientais significativas minimamente em eventos como o de feira escolar. Efetivamente, a observação foi realizada por 2 dias como sendo os dias úteis do evento, que por sua vez permitiu completar o ciclo da observação em alusão e a todos níveis.

Em relação a EA em âmbito de gestão de resíduos sólidos, constatou -se como observação no primeiro dia, um preparo deficiente de aspectos que tornaria possível a gestão positiva de resíduos produzidos no evento. Notadamente, não havia recipientes para disposição seletiva de resíduos gerados. Devido a isso, quando se tratasse de refeições, inclusive lanches, orientou – se a cada constituintes dos grupos a guardar seus resíduos sólidos. E, não havendo um local específico para as refeições, fez com que alguns tomassem suas refeições na sala de eventos, outros fora (no campo de basquete da instituição, no pátio da universidade e até fora do recinto da faculdade). Devido ao nível de consciência, nesses locais ficaram resíduos alimentares e mais ainda, resíduos plásticos (principalmente embalagens, sacolas, garrafas de água mineral, de sumo e latas de alumínio, vulgo recipientes de refresco em lata).

Alguns procuraram qualquer recipiente disponível no pátio da universidade para deposição dos resíduos gerados, mas que os recipientes não eram propícios. A ideia era de se ver livre dos resíduos, não se importando com os aspectos seletivos com base em critérios estabelecidos a nível internacional.

Esta forma de cuidar dos resíduos sólidos gerados no primeiro dia de mostras e feira de ciência foi dominante. No final de encontro do dia em alusão, não foi dado pelos alunos e gestores, a atenção de resíduos deixados para atrás nos diferentes locais onde

foram gerados. Ficou na responsabilidade de funcionários auxiliares da instituição fazer a limpeza de locais nas quais era possível identificar os resíduos sólidos gerados pelos protagonistas do evento.

Figura 1 - Resíduos plástico à deriva no local de evento após lanche



Fonte: Acervo próprio (2022).

Tendo em vista que a quantidade de resíduos orgânicos e inorgânicos produzidos pelas pessoas aumenta de modo significativo a cada dia, é fundamental que os alunos se tornem conscientes do seu papel de cidadãos, tendo conhecimento de seus deveres para a manutenção e preservação do ambiente em que vivem, compreendendo que a separação de resíduos para a reciclagem é uma ação que favorece o meio ambiente, e consequentemente, favorece a qualidade de vida das pessoas e dos demais seres vivos (SOFA; LOPES, 2017, p. 03).

Figura 2 - Disposição incorreta de resíduos plásticos

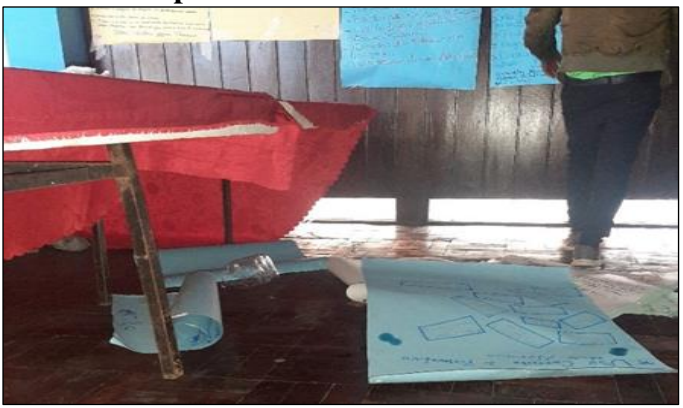


Fonte: Acervo próprio (2022).

No segundo dia do evento, o cenário não foi diferente. Devido a presença da figura importante do governo (secretária do estado da província de Sofala) houve a necessidade de as experiencias serem repetidas para sua apreciação. Nesta senda, houve a produção de vários resíduos sólidos, novamente. Era muito evidente notar:

a) Vários resíduos de cartolinas à deriva por baixo das mesas de ensaio, inclusive mangueiras plásticas, garrafas plásticas, embalagens plásticas.

Figura 3 - Resíduos à deriva e por baixo de mesa de ensaio



Fonte: Acervo próprio (2022).

b) Presença de garrafas de água mineral, latas de alumínio por cima das mesas de ensaio.

Figura 4 - Resíduos sólidos à deriva por cima da mesa de ensaio



Fonte: Acervo próprio (2022).

c) Presença de garrafas PET à deriva no chão, no local de ocorrência da feira escolar.

Figura 5 - Garrafas PET à deriva no chão, no local de evento



Fonte: Acervo próprio (2022).

Identificação da relação entre as mostra de ciência, saúde humana e meio ambiente

Conforme a Tabela 1 entendemos que com exceção da E2, todas experiências têm sua relação com o meio ambiente, este facto é justificado e/ou condicionado pelo cuidado às plantas (E1), gestão de resíduos gerados durante a produção (E3, E4, E5, E6) e em razão de resíduos secundários gerados (E7). A E2 tem relação indissociável com a saúde humana uma vez que ela foca na chamada de atenção a todos jovens no combate ao HIV/SIDA.

Tabela 1 - Dados sobre a relação entre os experimentos e a saúde humana e do meio ambiente

Título	Relevância	Tem relação com
Produção de inseticida com base em extratos de tabaco (E1)	[...] combater insetos mastigadores.	Saúde do meio ambiente (devido à cuidados às plantas)
Palestra sobre HIV/SIDA (E2)	[...] ajuda os jovens a estarem cientes [...], elaborar plano anual da ação da resposta do HIV/SIDA.	Saúde humana (devido à chamada de atenção)
Máquina de soldar (E3)	Baixo custo e económico na compra.	Saúde do meio ambiente (devido a resíduos gerados na produção)
Desenho artístico (E4)	Na falta de câmera fotográfica pode se usar o realismo para retratar uma paisagem ou pessoa	Saúde ambiental (devido a resíduos gerados na produção)
Construção de cidade eólica (E5)	[...] fornece a sociedade a energia renovável e limpa com base em vento [...].	Saúde ambiental (em razão de resíduos gerados)
Bomba hidráulica feito de pressão de ar (E6)	[...] substituir as motos – bombas porque poluem o meio ambiente [...].	Saúde de meio ambiente (em razão de resíduos gerados na produção)
Vaso feito com base em papeis (E7)	Ajuda na diminuição do lixo de papeis nas escolas e na comunidade.	Saúde do meio ambienta (em razão de resíduos secundários gerados)

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a Tabela 2, a E8, E10 E12 se relaciona muito com a saúde humana. Se tomarmos em conta a relevância, aferimos que a E8 e E12 promovem cura porque a E8 por exemplo, ajuda os homens que apresentam problemas de ejaculação precoce, lavagem do organismo criando imunidade, enquanto o E12 atenua doenças como asma, parasitose, purificação dos rins, alivia a ansiedade, vómitos e diarreias. A E10 promove uma vida saudável, pelo que visa dar informe a toda camada jovem para se prevenir do HIV e SIDA. Só a E9 e E11 se relacionam com a saúde do meio ambiente. Para justificar este fato confere – se que para efetivação da E9 é

inevitável produzir resíduos sólidos, pelo que os tais resíduos proporcionam uma boa saúde ambiental quando melhor forem geridos. A E11 confirma que ajuda na reciclagem de plásticos em zonas rurais, assim como das zonas referidas, mas que não tem eletricidade.

Tabela 2 - Dados sobre a relação entre os experimentos, saúde humana e meio ambiente

Título	Relevância	Tem relação com
Produção de suco que combate a impotência sexual ou ejaculação precoce e disfunção eréctil (E8)	[...] ajuda os homens que tem problemas de ejaculação precoce [...] (e) lavagem do organismo, criando imunidade [...]	Saúde humana (oferece cura)
Máquina manual de pilar arroz (feito de material local) – E9	[...] traz solução para as zonas [...] sem energias. E, em outros sítios (cantos) do país [...]	Meio ambiente (em razão do produto obtido para consumo e resíduos gerados na produção
Jovens adolescentes na luta contra o HIV e SIDA (E10)	[...] visa informar a toda a camada jovem a se prevenir contra o HIV e SIDA [...] e abster – se as relações sexuais [...]	Saúde humana (por promove sobre vida saudável)
Gerador eólica (E11)	[...] ajuda na reciclagem de plásticos nas zonas rurais [...] e electrificacão à zonas rurais sem corrente electrica	Saúde do meio ambiente e bem-estar social
Preparação de chá medicinal com base em folhas de euphorbia maculata (E12)	Atenua doenças (como) asma, parasitose, purifica os rins, é anti-flamatorio, alivia a ansiedade, vômitos e diarreias	Saúde humana (por promover cura)

Fonte: Elaboração própria.

A E13 (Tabela 3) tem benefício em economizar dinheiro na compra de gás de cozinha e adubos artificiais. Por isso a sua relação é não apenas com a saúde do meio ambiente como também com o bem-estar social. Em virtude de uso das folhas e em razão de não uso

de produtos químicos a E14 se relaciona com a saúde do meio ambiente e a saúde humana. A semelhança disso o E15 se relaciona com a saúde do meio ambiente condicionado por promover a saúde das plantas e por usar o material orgânico. E, por conta dos resíduos gerados, a E16, E17 e E18 tem suas relações com a saúde ambiental.

Tabela 3 - Dados sobre a relação entre os experimentos, saúde humana e meio ambiente

Título	Relevância	Tem relação com
Produção do gás metano e adubo orgânicos (E13)	[...] economiza dinheiro na compra de gás de cozinha e adubos artificiais	Saúde do meio ambiente e bem-estar social
Conservação do milho a partir de folhas de Eucalipto (E14)	[...] reduzir custos na compra de inseticidas químicos industrializados que podem causar problemas graves de saúde humana	Sáude de meio ambiente (em virtude de uso de folhas) e saúde humana (em razão de não uso de produtos químicos)
Produção de inseticida natural a partir de tabaco, estérico bovino, sementes e folhas de uma planta de nome (usual africano) Chivumbuane (E15)	[...] transmitir a sociedade o conhecimento de uso de material para produzir inseticida natural.	Saúde do ambiente (por promover a saúde das plantas e por usar o material orgânico)
Produção de protótipo de guindaste, hidráulico (E16)	Ajuda na empresa e no serviço e, também na comunidade.	Saúde do meio ambiente (por conta dos resíduos gerados)
Eletro floculação da água (E17)	Ajuda na recuperação da água poluída. [...] tem muito proveito para a sociedade	Saúde humana e do meio ambienta
Produção do fogão semielétrico (E18)	[...] ajuda a poupar dinheiro ou a economizar.	Saúde do meio ambiente (em razão dos resíduos gerados)

Fonte: Elaboração própria.

Em virtude dos resíduos gerados (E19, E22), da melhoria da saúde das plantas (E21) e da irrigação das plantas (E23), fica

plasmado de que a relação é apenas com o meio ambiente. Mas, em razão de cura (E20) e de alerta às comunidades sobre o perigo dos ciclones e cheias por forma a evitar danos (E24) fica evidente a relação com a saúde humana.

Tabela 4 - Dados sobre a relação entre os experimentos, saúde humana e meio ambiente

Título	relevância	Tem relação com
Produção de bomba caseira de ar (E19)	[...] ajudar a comunidade local a produzir bomba caseira de ar com material de fácil acesso ou baixo custo	Saúde do meio ambiente (em virtude dos resíduos gerados)
Produção de xarope caseiro (E20)	[...] tem como finalidade a cura de tosse	Saúde humana e do meio ambiente
Produção de adubo natural (E21)	[...] ajudar a comunidade a produzir adubo natural com reagentes de fácil acesso e melhorar a produção	Saúde do meio ambiente (em virtude de melhoria da saúde das plantas)
Produção de debulhadora manual de arroz (E22)	Facilita o processo de debulhamento do arroz na comunidade nos períodos de cheias e facilita e facilita o carregamento de arroz [...]	Saúde do meio ambiente (em razão de resíduos sólidos gerados)
Produção de bomba Manuel de água (para irrigação) – E23)	Apoiar no processo de irrigação de campos agrícolas na comunidade rural no período de dificuldade de chuva [...]	Saúde do meio ambiente (por conta da irrigação de plantas)
Sistema de aviso prévio de ciclone e cheia (E24)	[...] alertar as comunidades sobre o perigo dos ciclones e cheias para que não haja danos [...]	Saúde humana

Fonte: Elaboração própria.

O E25 proporciona economizar dinheiro para compra de sumo convencional, assim como proporciona coletar garrafas plásticas. A ser assim, entendemos que se relaciona não só com a saúde humana (em razão de obtenção de sumo para consumo), como também com a saúde do meio ambiente (em razão de gestão de resíduos sólidos produzidos). Analisados os experimentos E27, E28

e E29, afere – se que tem relação unicamente com a saúde do meio ambiente, isto é, devido a reciclagem de materiais (E27), gestão de resíduos gerados (E26) e combate às doenças das plantas (E28, E29). A E30 relaciona – se com a saúde humana uma vez que proporciona reduzir o índice de contaminação e de outras doenças sexualmente transmissíveis.

Tabela 5 - Dados sobre a relação entre os experimentos, saúde humana e meio ambiente

Título	Relevância	Tem relação com
Produção de liquificador caseiro (E25)	[...] ajuda – nós a economizar os valores monetário na compra de sumo convencional [...] e ajuda – nos na reciclagem dos resíduos com as garrafas.	Saúde humana (em razão de obtenção de sumo para consumo) e saúde de meio ambiente (em razão de resíduos sólidos produzidos)
Produção de cola a partir de gasolina e poliestireno (E26)	[...] ajuda -nós a economizar os valores monetária [...] e reciclagens dos resíduos, como a rolha.	Saúde do meio ambiente (em virtude dos resíduos gerados)
Produção de pilha caseira (E27)	Ajuda na solução de problema ambiental e electrico, isto é, quando recolhemos as latas de zinco (por exemplo) evitamos que sejam jogadas no mar. Por suas vezes ajudamos com energia para zonas rurais	Saúde ambiental (em razão de reciclar materiais)
Uso de pó de rochas para a correção do solo (E28)	[...] ajuda a resolver os problemas nutricionais das plantas e combate algumas doenças e pragas [...]	Saúde ao meio ambiente (em razão de combate a doença das plantas)
Uso de Biopesticida e modo de preparação (E29)	Combate e previne contra pestes, pragas [...]	Saúde ao meio ambiente (
(Palestra): vida positiva e prevenção do HIV – SIDA (E30)	Pode reduzir o índice de contaminação e de outras doenças sexualmente transmissíveis.	Saúde humana

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 6 evidencia relações também, e a semelhança dos outros experimentos a E31 tem relação com a saúde do meio ambiente porque durante o processo de demonstração gera – se de forma inevitável os resíduos sólidos. Esta relação é conferida na E32, E33, E34 e E35, que também é justificado pela geração de resíduos sólido que requer sua gestão para garantir a saúde do meio ambiente como sendo o foco.

Tabela 6 - Dados sobre a relação entre os experimentos, saúde humana e meio ambiente

Título	Relevância	Tem relação com
Demonstração do fenómeno do funcionamento de um extintor de incêndio (E31)	[...] ajuda a um professor esclarecer melhor os seus alunos utilizando a prática	Saúde do meio ambiente (em virtude dos resíduos gerados no ensaio e apresentação
Demonstração da vela que levanta água (E32)	Esta experiencia pode ser usada na sala de aula pelos professores para explicar sobre contração de volume e pressão	Saúde do meio ambiente (em razão dos resíduos gerados)
Demonstração sobre o ovo flutuante (E33)	Essa experiência pode ser usada na sala de aula pelo professor para demonstrar o fenómeno da densidade das substâncias	Saúde do meio ambiente (em razão dos resíduos gerados)
Uso de pigmentos naturais para produção de tinta com fins artísticos (E34)	[...] minimizar o custo de compra [...], incentivar alunos do aderir área de ciências (no futuro) [...] e incentivar a pintura.	Saúde do meio ambiente (por conta dos resíduos gerados)
Desenho e pintura a lápis grafite (E35)	[...] ajudar no problema de comunicação visual [...] na sociedade, nas viaturas e em diversas circunstâncias.	Saúde do meio ambiente (por conta dos resíduos gerados)

Fonte: Elaboração própria.

RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SOBRE AÇÕES AMBIENTAIS EDUCATIVAS REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES DA FEIRA EM INSTITUIÇÕES DE ORIGEM

Perfil dos entrevistados

Sexo: Dos entrevistados, 72% (maioria) são homens e 28% (minoria) são mulheres. Este resultado permite inferir que a diferença de participação de gênero na entrevista é elevada.

Faixa etária: Em termos de faixa etária, constatou – se que 44,4% é a maioria, e encontra – se na faixa etária compreendida entre 14 e 17 anos de idade. Já a minoria encontra - se na faixa etária entre 22 e 25 anos. Não menos importante, a faixa intermediária encontram – se em 38,8% cuja idade varia entre 18 e 21 anos.

Nível escolar: No respeito ao nível escolar foi possível conferir que 47,2% possuem a 12ª classe 27,7% a 11ª enquanto 19, 4% a 10ª classe. Os participantes da 8ª e 9ª classes estão igualmente em 2,7%. Estes dados da - nós a indicação de que participaram da feira em maior número (47,2%) apenas alunos da 12ª classe enquanto em menor número a 8ª e 9ª classes.

Proveniência dos participantes da feira de ciência

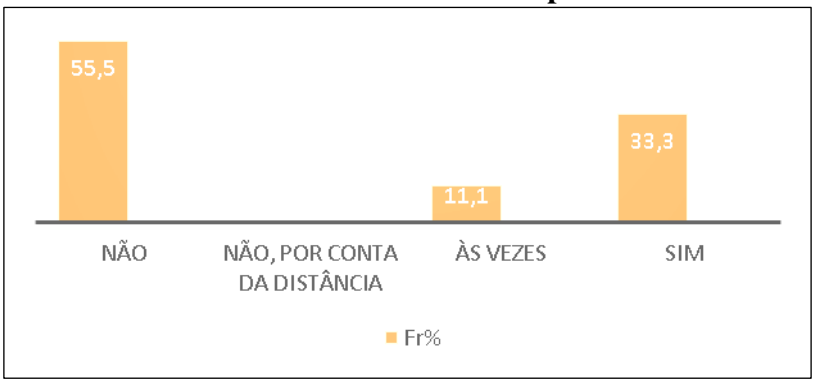
Sobre a proveniência, foi conferido que, participaram da feira escolar 36 alunos oriundos de Distritos diferenciados, em um número de 12 e que compõe a província de Sofala. Outro aspecto observado é que para cada distrito como Beira, Marromeu, Machanga Maringue, Muanza, Caia, Cherimgoma, Nhamatanda e

Búzi há participação com 8,3% de candidato, enquanto Gorongosa e Chemba participaram com 5,5% cada. Ainda, Dondo participou com 13,8% de candidatos. Então, isso significa que muitos vieram do Dondo.

Conhecimento sobre novo plantio em razão de uso de raízes para promoção de cura

Q1: Vocês fazem novamente o plantio das árvores cujo raízes por vocês arrancadas trazem na feira de ciências para mostrar a cura que elas promovem em certas doenças, em humanos?

Gráfico 1 - Dados referentes ao conhecimento sobre o novo plantio



Fonte: Elaboração própria.

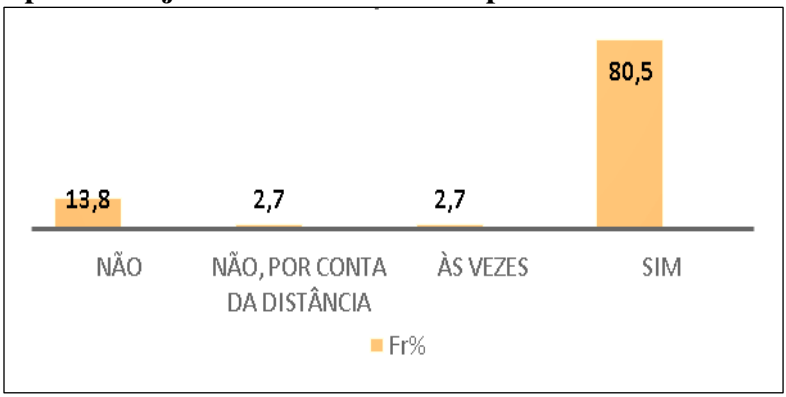
Conforme os dados 55% não realiza novo plantio de arvores após usar suas raízes para fins medicinais, enquanto 33,3% afirmam realizar esta actividade. Não menos importante, só 11,1% realizam às vezes, o novo plantio. Conferido que a maioria (55%) não realiza o novo plantio, pode significar que não seja foco para os alunos no

momento conforme os objetivos, mas também pode significar que está actividade não é tomado em conta por lhes faltar conhecimento. Fedrizzi et al. (200-) destacaram a importância da vegetação para melhorar a qualidade de vida dos ambientes, agregando valor estético, conforto e constituindo-se em valiosa ferramenta para a educação ambiental.

Conhecimento sobre cuidado com árvores e/ou plantas cuja folhas são arrancadas para cura

Q2: Vocês cuidam das árvores e/ou plantas cujo folhas são retiradas para prepara uma porção de cura à certas doenças que promovem aqui na feira de ciências?

Gráfico 2 - Cuidado com árvores e /ou plantas cujas folhas são retiradas para fins medicinais



Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 2 informa que 80,5% afirmam cuidar das árvores e/ou plantas cujas folhas foram retiradas para fins de porções

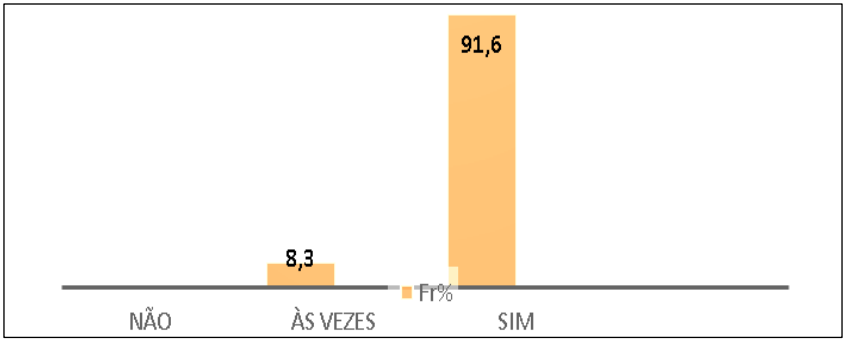
medicinais promovidas na feira. Isto pode significar que existe um comportamento ambientalista por parte dos alunos em podar as árvores ou mesmo cuidar da saúde das árvores de maneira geral. Entretanto, a evolução das concepções ambientais teve início com a ideia de conservação dos ambientes pelo seu valor estético, passando à valorização da qualidade de vida relacionada com a saúde humana e, atualmente, encontra-se vinculada ao desenvolvimento sustentável (DÍAZ, 2002). A minoria (2,7%) cuida das árvores e/ou plantas às vezes e/ou não o faz por conta da distância. Ainda, há os que não cuidam mesmo por nada (13,8%), talvez por falta de conhecimento ou vontade de o fazer.

Conhecimento sobre desenvolvimento de actividade ambiental relacionada à aprendizagem de ciências no dia a dia e no do meio ambiente

Q3: Na tua escola se desenvolve actividade ambiental que se relacionam com o ensino de ciências no dia a dia e, no dia do meio ambiente?

No Gráfico 3 informa – se que a maioria (91,6%) afirma desenvolver – se actividade ambiental que se relacionam com o ensino de ciências no dia a dia e, no dia do meio ambiente. Com este dado pode significar que as escolas também pautam (indiretamente) por ações ambientais nesta senda. Para Marcos Reigota (1998), é na prática pedagógica cotidiana que a educação ambiental poderá oferecer uma possibilidade de reflexão sobre alternativas e intervenções sociais, nas quais a vida seja constantemente valorizada e os atos de deslealdade, injustiça e crueldade possam ser repudiados. Em contrapartida, a minoria (8,3) o faz às vezes.

Gráfico 3 - Conhecimento de desenvolvimento de actividade ambiental no cotidiano e no dia do meio ambiente

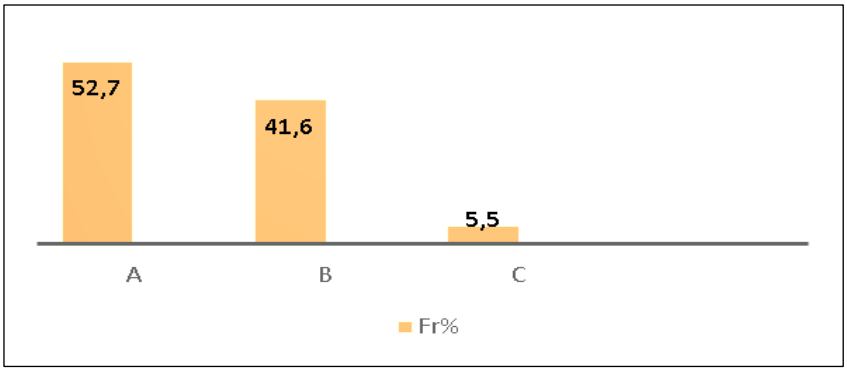


Fonte: Elaboração própria.

Actividade ambiental desenvolvida nas escolas no caso afirmativo e/ou às vezes

Q4: Se for sim ou às vezes (conforme a questão 3), quais são as atividades ambientais desenvolvidas na sua escola?

Gráfico 4 - Dados sobre o tipo de ação ambiental desenvolvida nas escolas



Fonte: Elaboração própria.

NB: A= Limpeza em salas antes de início de aulas, realização de actividade de limpeza geral no período contrário de aulas, limpeza em balneários; B= Reciclagem de papeis, gestão de resíduos gerados ao nível da escola, plantio de árvores, realização de oficina de reciclagem de papeis; C= Não responderam

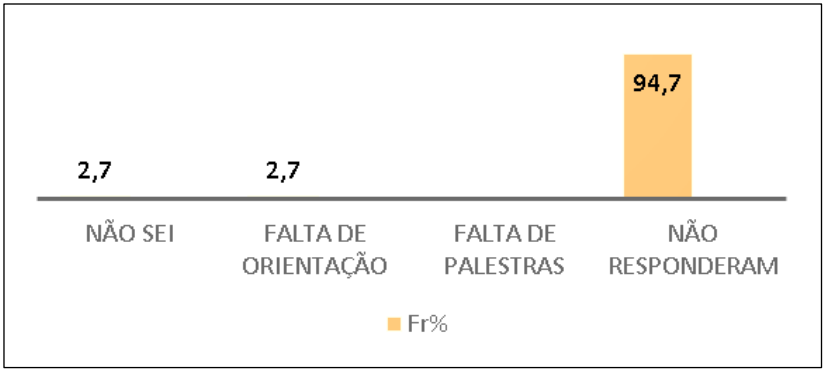
Os resultados indicam que 52,7% escolheram a opção A, enquanto 41,6% escolheram a opção B. Sendo o plantio de árvores um dos indicadores da opção B (que infelizmente não acontece), permite afirmar que, o cuidado com a qualidade dos pátios escolares (por exemplo) pode ser efetuado através do uso da vegetação, tornando estes locais mais atrativos para a comunidade (FEDRIZZI *et al*., 2000). Ainda, uns 5,5% não escolheram nem a opção A, nem opção B.

Uma percentagem de 52,7% pode significar equívoco, uma vez que entra em contradição com os resultados da questão número 3 (Q3) que responde haver desenvolvimento de atividades ambientais nas escolas (91,6%). Trindade (2011, p. 02) ressalta que a "escola deve favorecer o trabalho de questões ambientais, promovendo ações de integração, divulgação e discussão das atividades desenvolvidas, bem como elaborar uma política ambiental para a instituição".

Motivações de não realização de actividade ambiental, no caso não afirmativo

Q5: Se for não (conforme a Q3), quais podem ser as motivações de não desenvolverem estas atividades na sua escola?

Gráfico 5 - Dados sobre motivações em não se realizar actividade ambiental nas escolas



Fonte: Elaboração própria.

Os dados indicam que 94,7% não responderam à questão. Isto pode significar haver coerência com a resposta da questão número 3, mas incoerente com a questão número 4, uma vez que foram indicadas ações no contexto não ambiental. Em contrapartida só a minoria (2,7%) responderam que não sabem ou porque lhes falta orientação.

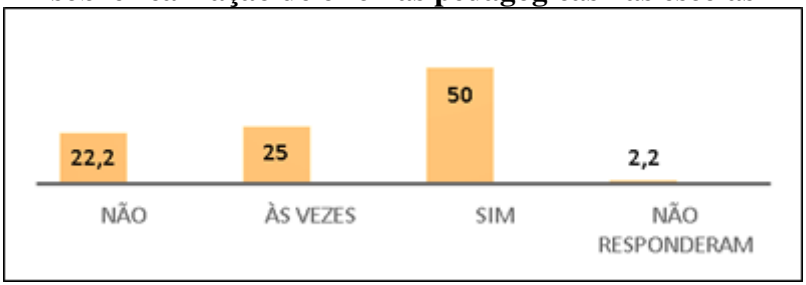
Conhecimento sobre a realização de oficinas pedagógicas nas escolas

Q6: Na sua escola, realiza – se oficinas pedagógicas relacionados a reciclagem?

O Gráfico 6 informa – nos que 50% realizam oficinas pedagógicas em suas escolas, enquanto 22,2% não. 25% também, afirma que ocorre às vezes. Na verdade, a "reciclagem é fundamental para evitar o esgotamento dos recursos naturais disponíveis"

(EMPRESA DINÂMICA AMBIENTAL, 2014 *apud* KRAUCZUK, 2019).

Gráfico 6 - Dados referentes ao conhecimento sobre realização de oficinas pedagógicas nas escolas



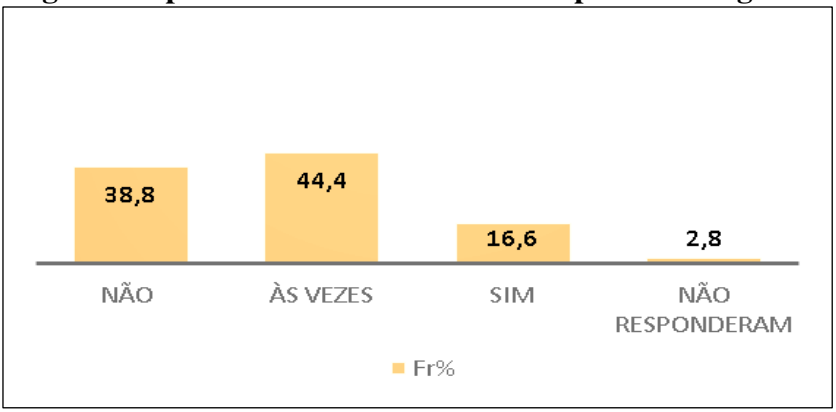
Fonte: Elaboração própria.

Conhecimento sobre a promoção de competição interturma na coleta de garrafas PET ou latinha de alumínio para reciclar

Q7: A tua escola promove competição interturma para maior coleta de garrafas PET ou latinhas de alumínio (vulgo refresco em lata) para reciclar?

Os resultados ilustram que, realiza – se às vezes (44,4%) a promoção de competição interturma com intuito de coletar garrafas plásticas e latas de alumínio para a reciclagem. De acordo com Nani (2012, p. 15), a separação de resíduos recicláveis "contribui para diminuir a poluição do solo, água e ar. Além de melhorar a limpeza e a qualidade de vida da população, prolonga a vida útil de aterros sanitários", contribuindo assim para formar uma consciência ecológica.

Gráfico 7 - Competição interturma na coleta de garrafas plásticas ou latas de alumínio para reciclagem



Fonte: Elaboração própria.

Esta actividade não é realizada por certas escolas (38,8%) mas é efetivada por 16,6% das mesmas.

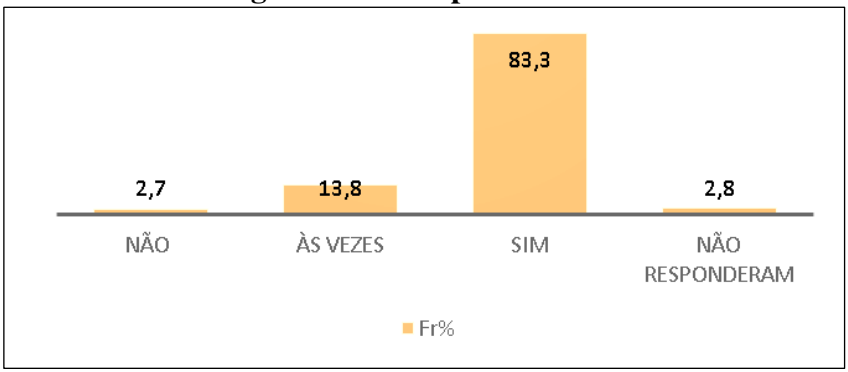
Conhecimento sobre o descarte dos resíduos gerados no dia a dia em aprendizagem

Q8: Na sua escola, ensina – se o descarte correto dos resíduos gerados durante os períodos diários de ensino e aprendizagem?

Observando o Gráfico 8 pode – se aferir que muitos (83,3%) afirmam que em suas escolas ensinam o descarte adequado de resíduos gerados no seu dia a dia durante o processo de ensino e aprendizagem. É importante ressaltar que a Educação Ambiental é uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas depende de todas as relações do ambiente escolar, na interação entre os diferentes atores e é conduzida por um sujeito em especial: o

professor (GUIMARÃES, 2012 *apud* RODRIGUES; SAHEB, 2019). Alguns por sua vez, ensinam esta actividade às vezes (13,8). Agora, a minoria (2,7%), não.

Gráfico 8 - Sobre descarte correto de resíduos gerados em os períodos educativos



Fonte: Elaboração própria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo aferir se existe uma relação saudável entre a promoção das feiras escolares e o cuidado ao meio ambiente e saúde humana sob o ponto de vista de locais de origens das mostras de ciência e/ou experimentos científicos assim como de locais na qual decorrem as atividades de feira. Com isso foi possível conferir o seguinte:

A observação intensiva permitiu constatar uma organização deficiente do evento, pelo que, faltou o condicionamento que respondesse a altura o problema de gestão de resíduos sólidos produzido durante os 2 dias do evento. Devido a isso, não podemos

conferir a relação aplicada entre ações ambientais constatados com a saúde humana e do meio ambiente pelos participantes do evento;

Observou – se na identificação, que todas mostras de ciência se relacionam com a saúde humana e do meio ambiente, mas que não é assegurada efetivamente pelos protagonistas dos experimentos no contexto da saúde humana (devido a inexistência de evidências científicas, encontradas através de análise laboratorial);

Os resultados revelam também que o uso de raízes para fins medicinais em mostra de ciências não culmina com o novo plantio (55,5) mas, existe um cuidado com as árvores e/ou plantas cujas folhas foram retiradas para fins de porções medicinais promovidas na feira (80,5%)

As escolas também pautam por ações ambientais (91,6%) mas não propriamente dito, pelo que os entrevistados indicaram como ação ambiental a limpeza em salas antes de início de aulas, realização de actividade de limpeza geral no período contrário de aulas e limpeza em balneários (52,7%). Mais ainda, a falta de coerência nos resultados colhidos entendemos que as ações ambientais desenvolvidas não devem ser significativas.

Outro facto é que, realiza – se às vezes a promoção de competição interturma com intuito de coletar garrafas plásticas e latas de alumínio para a reciclagem (44,4%), embora tenha sido conferido que muitos (83,3%) afirmam que em suas escolas ensinam o descarte adequado de resíduos gerados no seu dia a dia durante o processo de ensino e aprendizagem.

Devido a estes resultados concluímos que, não existe uma relação saudável entre a promoção da feira de ciências com a saúde humana e do meio ambiente. Entretanto, a EA é uma atividade que exige muitos esforços permanente e que os educadores tenham tempo e interesse.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições 70, 2006.

BERTOLDO, R. R.; DA CUNHA, M. B. "Feiras de ciências na escola". **Atos de Pesquisa em Educação**, vol. 11, n. 1, 2016.

CORDIOLI, E. **Gincana Ambiental Escolar como Metodologia de Educação Ambiental na Gestão de Resíduos Sólidos** (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Biológicas). Florianópolis: UFSC, 2022.

COSTA, L. D.; MELLO, G. J.; ROEHRS, M. M. "Feira de Ciências: aproximando estudantes da educação básica da pesquisa de iniciação científica". **Ensino em Revista**, vol. 26, n. 2, 2019.

DÍAZ, A. P. **Educação Ambiental como Projeto**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

FEDRIZZI, B.; TOMASINI, S. L. V.; CARDOSO, L. M. "A vegetação no pátio escolar: um estudo para a realidade de Porto Alegre – RS". **Portal Eletrônico da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana** [2000]. Disponível em: <www.sbau.org.br>. Acesso em: 13/12/2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. "Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio". **Anais do VII Encontro Nacional de**

Pesquisa em Educação em Ciências. Curitiba: Secretaria Estadual de Educação, 2009.

KRAUCZUK, H. M. "Reciclagem". **FESPPR Publica**, vol. 3, n. 1, 2019.

LIMA, M. E. C. "Feiras de ciências: o prazer de produzir e comunicar". *In*: PAVÃO, A. C.; FREITAS, D. **Quanta ciência há no ensino de ciências**. São Carlos: Editora da UFSCar, 2008.

MANCUSO, R. "Feiras de ciências: produção estudantil, avaliação, consequências. Contexto Educativo". **Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologias**, n. 6, 2000.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MIRANDA, D. B.; ZANETI, I. C. B. B. "A abordagem socioambiental na educação em ciências como caminho para a construção da cidadania na sociedade de risco". **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 22, 2020.

NANI, E. L. **Meio ambiente e reciclagem**. Curitiba: Editora Juruá, 2012.

PELEGRINI, D. F.; VLACH, V. R. F. "As múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem". **Sociedade e Natureza**, vol. 23, 2011.

REIGOTA, M. "Desafios à educação ambiental escolar". *In*: JACOBI, P. *et al*. (orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania**: reflexões e experiências. São Paulo: SMA, 1998.

RODRIGUES, D. G.; SAHEB, D. “A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental”. **Ciência e Educação**, vol. 25, 2019.

SOFA, A. P.; LOPES, M. M. “Separação de resíduos sólidos no ambiente escolar: fomentando a consciência ambiental”. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, vol. 20, n. 1, 2017.

SOUZA, G. S. *et al*. “Educação ambiental como ferramenta para o manejo de resíduos sólidos no cotidiano escolar”. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, vol. 8, n. 2, 2013.

TRINDADE, N. A. D. “Consciência Ambiental: Coleta seletiva e reciclagem no ambiente escolar”. **Enciclopédia Biosfera**, vol. 7, n. 12, 2011.

CAPÍTULO 12

Algumas Pautas da Pesquisa em Administração Educacional no Brasil: Uma Revisão dos Últimos 60 Anos

ALGUMAS PAUTAS DA PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: UMA REVISÃO DOS ÚLTIMOS 60 ANOS[4]

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

O capítulo objetiva apresentar e discutir algumas pautas e semânticas que possivelmente tenham conduzido a pesquisa em administração educacional no Brasil, a partir da exposição e análise de títulos que transitaram por eventos da ANPAE ao longo de 60 anos, com destaque para o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação.

Caracterizando-se como um subproduto de uma pesquisa científica ampliada, que objetiva identificar, catalogar e classificar os indicadores que publicações científicas apontam como intrínsecas a uma gestão educacional democrática, o presente texto considera a relevância da Associação Nacional de Política e Administração da Educação para a área da Administração Educacional (7.08.02.00-9), prescrutando parte das pautas expostas por tal associação ao longo dos seus 60 anos de existência.

EXPLICITAÇÕES METODOLÓGICAS

Na constituição do corpus empírico foram considerados os títulos de chamada dos 30 simpósios ocorridos entre 1961 e 2021,

[4] A autora agradece ao apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para o desenvolvimento do presente capítulo.

trazendo o exame de tais títulos ao procedimento da ‘análise de conteúdo’.

Para o exame qualitativo do material empírico eleito, foi adotado o procedimento da análise de conteúdo, utilizando-se a técnica da análise temática, ou seja, utilizando o ‘tema’ (BARDIN, 2011) como unidade de registro, buscando os núcleos de sentido que compõem a comunicação em razão/relação ao objetivo escolhido, pois o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2011, p. 105).

A análise de conteúdo pode ser caracterizada como:

> um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 2011, p. 09).

Ainda, sobre a análise de conteúdo, Bardin salienta que o termo designa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 2011, p. 47). Porém, uma produção científica não é “um produto acabado. Mas, um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições” (BARDIN, 2011, p.

164). As produções científicas – assim como os títulos de chamada atribuídos a um evento - são frutos de seu contexto histórico, dos avanços e dos consensos possíveis, sendo que se exige, para sua interpretação, o olhar de quem "[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça" (BARDIN, 2011, p. 38).

Sobre o *corpus* empírico

Para explicar as razões de escolha do corpus empírico, é importante relembrar a ANPAE e o que tal associação representa para a área da Administração Educacional. De acordo com Sander, o ano de 1961 assinala um movimento ímpar no campo da política e da gestão da educação no Brasil, posto que é:

> [...] o ano do nascimento da mais antiga associação de administradores educacionais da América Latina e primeira associação brasileira de pesquisadores e professores universitários de educação depois da Associação Brasileira de Educação (ABE) fundada no âmbito do movimento renovador dos Pioneiros da Educação no início da década de 1930. Foi precisamente no dia 11 de fevereiro de 1961 que pesquisadores e professores de administração escolar e educação comparada das universidades brasileiras, reunidos no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP) e organizado pela sua Cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, decidiram fundar a ANPAE – Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, hoje Associação Nacional de Política e Administração da Educação (SANDER, 2007, p. 01).

Assim, originalmente a ANPAE foi denominada Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, em 1961, porém circunstancialmente recebeu outras quatro denominações: Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar (1971), Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (1976), Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação (1980) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (1996) (STREMEL; MAINARDES, 2018).

Já o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação é um evento bianual, realizado também desde 1961 pela Associação, sendo que:

> o Simpósio tem por objetivo reunir professores, pesquisadores, dirigentes educacionais e professores da educação superior e da educação básica para um exercício de socialização e análise de estudos e experiências em matéria de políticas, gestão e práticas de administração e avaliação da educação nos diferentes níveis e modalidades de educação. O Simpósio é concebido como espaço público de convivência nacional de educadores, pesquisadores e gestores interessados na construção e avaliação do conhecimento no campo da política e administração da educação (ANPAE, 2021).

Na sequência, são apresentados os 30 Simpósios já realizados pela associação, bem como o título geral sob o qual foi nominado cada um dos Simpósios pois, a partir deles, faremos nossas análises acerca de algumas pautas e semânticas que transitaram pela pesquisa em administração educacional, através dos eventos da ANPAE, longo de 60 anos.

Tabela 1 - Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação

Número	Título do Simpósio	Data e Local
I	Condições para o estudo e diretrizes para o ensino da administração escolar: conceitos e terminologia	De 05 a 11 de fevereiro de 1961 São Paulo, SP
II	O ensino e a formação de profissionais de administração escolar: terminologia de administração	De 07 a 13 de julho de 1963 Porto Alegre, RS
III	Planejamento, supervisão e profissionalização do administrador escolar e terminologia especializada	De 16 a 22 de janeiro de 1966 Salvador, Bahia
IV	A faculdade de educação na estrutura universitária e os programas de ensino de administração escolar	De 22 a 26 de julho de 1969 Manaus, AM
V	O estágio em administração escolar, absorção do administrador escolar no mercado de trabalho e diretores em perspectiva	De 18 a 24 de julho de 1971 Niterói, RJ
VI	A formação de especialistas em educação	De 22 a 28 de janeiro de 1974 Recife, PE
VII	Estágio supervisionado: condições de realização	De 09 a 16 de julho de 1975 Belo Horizonte, MG
VIII	A administração escolar no contexto dos modernos estudos de educação	De 12 a 16 de julho de 1976 Brasília, DF
IX	A administração da educação no contexto das ciências sociais	De 05 a 08 de julho de 1978 Curitiba, PR
X	Universidade e administração da educação	De 12 a 14 de outubro de 1980 Rio de Janeiro, RJ
XI	Administração da educação básica	De 26 a 30 de julho de 1982 Natal, RN
XII	Administração da educação e o desafio da mudança	De 29 de julho a 02 de agosto de 1984 Brasília, DF
XIII	A democratização da educação e a gestão democrática da educação	De 03 a 07 de novembro de 1986 João Pessoa, PB
XIV	Da constituição à legislação e à prática de administração da educação	De 25 a 28 de abril de 1989 Belo Horizonte, MG
XV	Das políticas educacionais ao planejamento e à gestão da educação	De 29 a 31 de outubro de 1991 Brasília, DF

Número	Título do Simpósio	Data e Local
XVI	Administração da Educação: desafios dos anos 1990	De 07 a 11 de setembro de 1993 Rio de Janeiro, RJ
XVII	Gestão e qualidade da educação	De 25 a 29 de novembro de 1995 Brasília, DF
XVIII	Sistemas e instituições educacionais: repensando a teoria na prática	De 24 a 28 de novembro de 1997 Porto Alegre, RS
XIX	A prática social da educação: questões contemporâneas	De 22 a 26 de novembro de 1999 Santos, SP
XX	Política e administração da educação: momentos e movimentos	De 22 a 26 de novembro de 1999 Salvador, BA
XXI	Produção do conhecimento em política e gestão da educação	De 23 a 27 de novembro de 2003 Recife, PE
XXII	Desafios da educação brasileira	De 16 a 18 de novembro de 2005 Rio de Janeiro, RJ
XXIII	Por uma escola de qualidade para todos: formação, financiamento e gestão da educação	De 11 a 14 de novembro de 2007 Porto Alegre, RS
XXIV	Direitos humanos e cidadania: desafios para a política e a gestão democrática da educação	De 12 a 14 de agosto de 2009 Vitória, ES
XXV	Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas	De 26 a 30 de abril de 2011 São Paulo, SP
XXVI	Políticas, Planos e Gestão da Educação: democratização e qualidade social	De 27 a 30 de maio de 2013 Recife/PE
XXVII	Política, avaliação e gestão da educação: novos governos, novas agendas?	De 08 a 10 de abril de 2015 Olinda/PE
XXVIII	Estado, Políticas e gestão da educação: Tensões e agendas em (des)construção	De 26 a 28 de abril de 2017 João Pessoa/PB
XIX	Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social	De 16 a 18 de abril de 2019 Curitiba/PR
XXX	Comemoração dos 60 Anos da Anpae	De 31 de agosto a 17 de setembro de 2021 Formato Virtual

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: ANPAE (2023).

Inicialmente é interessante observar que o evento não tem, exatamente, uma tradição de ocorrer em determinado mês, trimestre ou mesmo semestre. Temos o registro de eventos ocorridos em diversos meses do ano, tanto no primeiro, quanto no segundo semestre. Todavia, até a edição de número 23, em 2007, o mês de novembro parece ter sido o mês preferido para realização do evento.

Os locais de sede das edições também, aparentemente, não seguem um padrão (como um rodízio entre as regiões do Brasil, por exemplo). Duas situações chamam a atenção: primeiro, a região centro-oeste, quando sediou o evento (em quatro ocasiões), foi representada por Brasília. Nenhuma outra cidade da região sediou o evento. Em segundo, apenas uma edição teve como sede uma cidade da região Norte, no caso a IV edição, ocorrida em Manaus/AM, em 1969.

Deslocado o foco para as questões de conteúdo – a partir dos títulos gerais de chamada de cada edição do evento -, buscamos deslindar eventuais pautas e semânticas que conduziram os Simpósios, a partir do procedimento da análise de conteúdo, evidenciando 'temas' como unidade de significação.

Em uma acepção simples, pauta diz respeito a temas, assuntos, roteiros a serem discutidos ou priorizados em uma reunião ou evento, por exemplo. No dicionário, a palavra encontra diferentes sinônimos, entre os quais "... enumeração circunstanciada de coisas; lista, relação, rol" (MICHAELIS, 2023, s/p.). Portanto, pautas são tópicos ou atividades a serem discutidas ou realizadas em uma reunião ou evento. Normalmente as pautas são criadas para garantir que todos os tópicos relevantes sejam destacados e que a reunião ou o evento seja produtivo.

A partir dessa lógica, quando um grupo ou associação escolhe o título geral de um evento, está indicando qual a pauta que

conduzirá as discussões tecidas no mesmo, informando quais são suas prioridades de investigação, debate e socialização.

Assim, ao examinarmos os grandes temas que deram título aos eventos, estamos buscando tendências de pautas e, por conseguinte, uma perspectiva ou compreensão em relação aos caminhos trilhados pela pesquisa em Administração da Educação ao longo de 60 anos, de acordo com sua mais proeminente associação científica.

ANÁLISES

Quando deslocamos nosso foco para análises qualitativas em relação aos títulos e, portanto, os grandes temas (deste modo 'pautas') dos Simpósios organizados pela ANPAE, é possível perceber nuances históricos e contextuais condicionando o evento.

Assim,

> [...] os primeiros anos de vida da ANPAE foram marcados pela afirmação da administração escolar como campo de pesquisa e prática educacional e como disciplina fundamental do processo de formação pedagógica dos educadores e dirigentes do ensino, como se pode deduzir dos programas de seus quatro primeiros Simpósios Brasileiros de Administração Escolar, realizados na década de 1960 (SANDER, 2007, p. 04).

Na mesma linha argumentativa, observamos que as dez primeiras edições do simpósio, de forma inferencial, foram marcadas pela fase de estabelecimento, crescimento e consolidação da área,

apresentando temas gerais que gravitavam em torno desse processo de (auto) reconhecimento e posição no campo acadêmico. Pautas candentes nos primeiros anos da associação, como exposto em textos contemporâneos das décadas de 1960/1970, redigidos por Anísio Teixeira (1961; 1973), um dos intelectuais fundadores da ANPAE.

Assim, temas como formação e profissionalização do administrador educacional enquanto especialista, estão presentes nos 2º, 3º e 6º simpósios. Já a preocupação com o ensino da administração escolar estão presentes no 1º, 4º, 5º e 7º simpósios e, o lugar epistemológico da administração educacional parece ser a tônica do 8º, 9º e 10º eventos. Ou seja, eventos relacionados aos primeiros 20 anos de existência da ANPAE parecem focar na consolidação da área da administração educacional.

Quando organizamos uma leitura por década, temos a seguinte figura representativa das palavras que compuseram o tema geral do evento nos anos 1960.

Figura 1 – Nuvem de palavras – Temas da década de 1960



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: <https://www.wordclouds.com>.

Percebemos o destaque para os termos ‘administração escolar’; ‘terminologia’, ‘profissão’, evidenciando a pertinência de nossa inferência, acerca da década como cenário de pautas identitárias para a área e a própria associação.

A década de 1970 parece corroborar com a tentativa de solidificação identitária do evento, como consequência da consolidação identitária da própria área, como ilustrado na figura que segue.

Figura 2 – Nuvem de palavras – Temas da década de 1970



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: <https://www.wordclouds.com>.

O termo ‘administração escolar’ continua presente, em uma aparente vinculação entre o ato de administrar e a materialidade da escola. Surge, pela primeira vez, os termos ‘administração da educação’ e ‘especialista’, este último possivelmente sugerindo a

especialização necessária a quem faz/pesquisa administração educacional.

Já nos anos 1980, a pauta migra para temas mais conceituais, como a relação da administração educacional com a educação básica e discussões preparatórias para temas que comporão a futura Constituição Federal de 1988, como gestão democrática.

Figura 3 – Nuvem de palavras – Temas da década de 1980

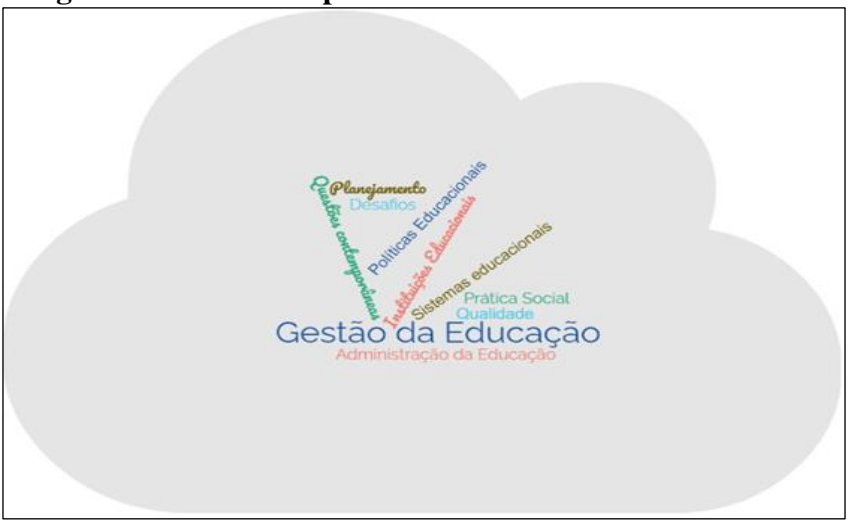


Fonte: Elaboração própria. Baseada em: <https://www.wordclouds.com>.

Verificamos, pois, que o termo ‘administração escolar’, cede lugar ao termo ‘administração da educação’, assim como surge, pela primeira vez no evento, o termo ‘gestão democrática’, seguramente embalado pelas discussões relacionadas a Constituição Federal, que acondicionaram a década.

Os anos 1990 mantém a discussão da gestão como elemento central da Administração Educacional, introduzindo uma semântica que será fortalecida nos anos seguintes: a qualidade. Além disso, é possível perceber certa tendência a pulverização de pautas, abrindo o leque de preocupações a serem trazidas/discutidas no evento, como mostra a figura a seguir.

Figura 4 – Nuvem de palavras – Temas da década de 1990



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: <https://www.wordclouds.com>.

Nos eventos dos anos 1990 figura, pela primeira vez, o termo ‘políticas educacionais’ como chamadas temáticas. Além do mais, o termo gestão democrática cede lugar ao termo ‘gestão da educação’. O termo ‘administração da educação’ mantém-se, além da utilização de uma suficiente gama de adjetivos para nominar os eventos.

Os Simpósios estabelecidos a partir dos anos 2000, além de encaminharem a transição semântica da ‘administração da educação’ para a ‘gestão da educação’, inferem o aceno para novas abordagens, como cidadania, financiamento e direitos humanos.

Figura 5 – Nuvem de palavras – Temas dos anos 2000



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: <https://www.wordclouds.com>.

Da mesma forma que os eventos situados na década anterior, os eventos dos anos 2000 também ratificam a pulverização de pautas, informando a potencial diversificação e eventual complexidade das preocupações e pesquisas em administração educacional. Dessa forma, assuntos como ‘produção do conhecimento’, passam a compor os títulos dos eventos.

Por fim, os eventos dos anos 2010 consolidam a gestão da educação como termo condutivo do debate, bem como apresenta o termo ‘agenda’ como semântica das discussões teóricas. Apresenta,

ainda, pautas como planos de educação, indexada historicamente a feitura dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, no início da década, além de apresentarem temas como justiça social e avaliação.

Figura 6 – Nuvem de palavras – Temas dos anos 2010



Fonte: Elaboração própria. Baseada em: <https://www.wordclouds.com>.

Na figura 6 é possível observar que os eventos da década de 2010 substituem o termo administração por 'gestão da educação', evidenciando uma possível alteração de termos também no debate acadêmico da área.

CONCLUSÃO

Apoiando-se na relevância da Associação Nacional de Política e Administração da Educação para a área da Administração

Educacional (7.08.02.00-9), o texto buscou apresentar e discutir pautas e semânticas que transitaram por eventos da ANPAE ao longo de 60 anos, com destaque para o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Na constituição do corpus empírico foram considerados os temas de chamada dos 30 simpósios ocorridos de 1961 a 2021

Ao examinarmos os grandes temas que deram título aos eventos, estamos buscando tendências de pautas e, por conseguinte, uma perspectiva ou compreensão em relação aos caminhos trilhados pela pesquisa em Administração da Educação ao longo de 60 anos, de acordo com sua mais proeminente associação científica.

Na mesma linha argumentativa, observamos que as dez primeiras edições do simpósio, de forma inferencial, foram marcadas pela fase de estabelecimento, crescimento e consolidação da área, apresentando temas gerais que gravitavam em torno desse processo de (auto) reconhecimento e posição no campo acadêmico. Pautas candentes nos primeiros anos da associação, como exposto em textos contemporâneos das décadas de 1960/1970, redigidos por Anísio Teixeira (1961; 1973), um dos intelectuais fundadores da ANPAE.

Assim, temas como formação e profissionalização do administrador educacional enquanto especialista, estão presentes nos 2º, 3º e 6º simpósios. Já a preocupação com o ensino da administração escolar estão presentes no 1º, 4º, 5º e 7º simpósios e, o lugar epistemológico da administração educacional parece ser a tônica do 8º, 9º e 10º eventos. Ou seja, eventos relacionados aos primeiros 20 anos de existência da ANPAE parecem focar na consolidação da área da administração educacional.

Nos anos 1960 percebemos o destaque para os termos ‘administração escolar’; ‘terminologia’, ‘profissão’, evidenciando a pertinência de nossa inferência, acerca da década como cenário de pautas identitárias para a área e a própria associação.

Já a década de 1970 parece corroborar com a tentativa de solidificação identitária do evento, como consequência da consolidação identitária da própria área, evidenciando o termo ‘administração escolar’, em uma aparente vinculação entre o ato de administrar e a materialidade da escola. Surge, pela primeira vez, os termos ‘administração da educação’ e ‘especialista’, este último possivelmente sugerindo a especialização necessária a quem faz/pesquisa administração educacional.

Nos anos 1980, a pauta migra para temas mais conceituais, como a relação da administração educacional com a educação básica e discussões preparatórias para temas que comporão a futura Constituição Federal de 1988, como gestão democrática. Também nessa década o termo ‘administração escolar’, cede lugar ao termo ‘administração da educação’, assim como surge, pela primeira vez no evento, o termo ‘gestão democrática’, seguramente embalado pelas discussões da Constituição Federal que acondicionaram a década.

Os anos 1990 mantem a discussão da gestão como elemento central da Administração Educacional, introduzindo uma semântica que será fortalecida nos anos seguintes: a qualidade. Além disso, é possível perceber certa tendência a pulverização de pautas, abrindo o leque de preocupações a serem trazidas/discutidas no evento onde figura, pela primeira vez, o termo ‘políticas educacionais’ como chamadas temáticas. Além do mais, o termo ‘gestão democrática’ cede lugar ao termo ‘gestão da educação’. O termo ‘administração da educação’ mantém-se, além da utilização de uma suficiente gama de adjetivos para nominar os eventos.

Os Simpósios estabelecidos a partir dos anos 2000, além de encaminharem a transição semântica da ‘administração educacional’ para a ‘gestão da educação’, inferem o aceno para novas abordagens, como cidadania, financiamento e direitos humanos.

Por fim, os eventos dos anos 2010 consolidam a gestão da educação como termo condutivo do debate, bem como apresenta o termo ‘agenda’ como semântica das discussões teóricas. Apresenta, ainda, pautas como planos de educação, indexada historicamente a feitura dos planos nacional, estaduais e municipais de educação, no início da década, além de apresentarem temas como justiça social e avaliação. Na década de 2010 o termo administração é substituído por ‘gestão da educação’, evidenciando uma possível alteração de termos também no debate acadêmico da área.

REFERÊNCIAS

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **XXX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Feira de Santana: UEFS, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora Edições 70, 2011.

MICHAELIS. “Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa”. **UOL** [2023]. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 23/02/2023.

SANDER, B. “Introdução à história da ANPAE como sociedade civil no campo da educação”. **Portal Eletrônico ANPAE** [2007]. Disponível em: <www.anpae.org.br>. Acesso em: 05/03/2023.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A “constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil: aspectos históricos”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 26, n. 168, 2018.

TEIXEIRA, A. “Que é administração escolar?” **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 36, n. 84, 1961.

TEIXEIRA, A. “Análise de sistemas e educação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, vol. 59, n. 129, 1973.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Adelmar Santos de Araújo é doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: historiaecultura2011@gmail.com

Ailton Mario Nascimento é professor de música da Rede Estadual de Educação da Bahia. Doutorando em Música, Cultura e Sociedade pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail para contato: thonaci@gmail.com

Ana Carolina Boaretto Marangon é professora da Rede Pública Estadual de São Paulo. Graduada em Letras. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: anaboaretto@prof.educacao.sp.gov.br

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga e consultora em assuntos educacionais. Professora universitária. Mestre e doutora em Ciências da Educação. Membro da Academia Roraimense de Letras. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Angélica Torres Vásquez é docente da Universidade Católica de Temuco, Chile. Mestre en Educação pela Universidade Católica de Temuco. Área de interesse de pesquisa: Avaliação e Infância; e, Aprendizagem Autônoma. E-mail para contato: atorvas@uct.cl

SOBRE OS AUTORES

Ariane Carreiro de Sousa é professora do Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: ariane.carreiro@yahoo.com.br

Carlos José Domingos Alface é professor da Universidade de Licungo. Graduado em Ensino de Química. Mestre em Educação. Doutorando em Química Analítica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail para contato: carlosalface9@gmail.com

Constância Chipimo Lino é professora da Academia de Pescas e Ciência do Mar do Namibe, Angola. Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. E-mail para contato: constanciachipimolino@gmail.com

Elói Martins Senhoras é docente da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e pesquisador do *think tank* IOLEs. Graduado em Economia, Política e em Geografia. Doutor em Ciências. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Erika Souza Leme é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: erika.leme10@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Evelyn Tarcida Almeida Ferreira é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestra e doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Pará. (UFPA). E-mail para contato: evyalmeida@gmail.com

Flávia Cristina Silveira Lemos é professora da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em História pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). E-mail para contato: flaviacslemos@gmail.com

George Francisco Corona é professor do Instituto Federal do Espírito Santo. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). E-mail para contato: george.corona@ifes.edu.br

Jaime Ernesto Naene é professor da Escola Secundária do Búzi. Graduado em Ensino de Química. Mestre em Educação pela Universidade Europeia do Atlântico (UNEATLANTICO). E-mail para contato: jaimenaene@gmail.com

Juliana Guimarães Faria é professora da Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail para contato: julianagf@ufg.br

SOBRE OS AUTORES

Leandro Passarinho Reis Júnior é professor da Universidade Federal do Pará (UFPA). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail para contato: lpassarinho28@gmail.com

Mairy Aparecida Pereira Soares Ribeiro é professora do Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). Doutoranda em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). E-mail para contato: mairyribeiro@hotmail.com

Paula Joana Souza De Cerqueira é pesquisadora voluntária do Laboratório de Inclusão (LaIFE/UFF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail para contato: paulajsc@gmail.com

Priscila Caroline Dalpiaz é professora da Rede Municipal de Ensino de Indaial (SC). Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail para contato: pcdalpiaz@gmail.com

Rafael José Bona é professor da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação. Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail para contato: bona.professor@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani é professora da Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: rosimaresquinsani@upf.br

Tatiane Moraes Chagas é graduada em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Área de interesse de Pesquisa: Psicologia da Educação. E-mail para contato: tatiane.moraes.chagas@gmail.com

Yanira Álvarez Landeros é docente da Educação Básica com Excelência Pedagógica. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Temuco. Área de interesse de pesquisa: Avaliação Formativa. E-mail para contato: yaniraalvarezlan@gmail.com

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2023

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2023