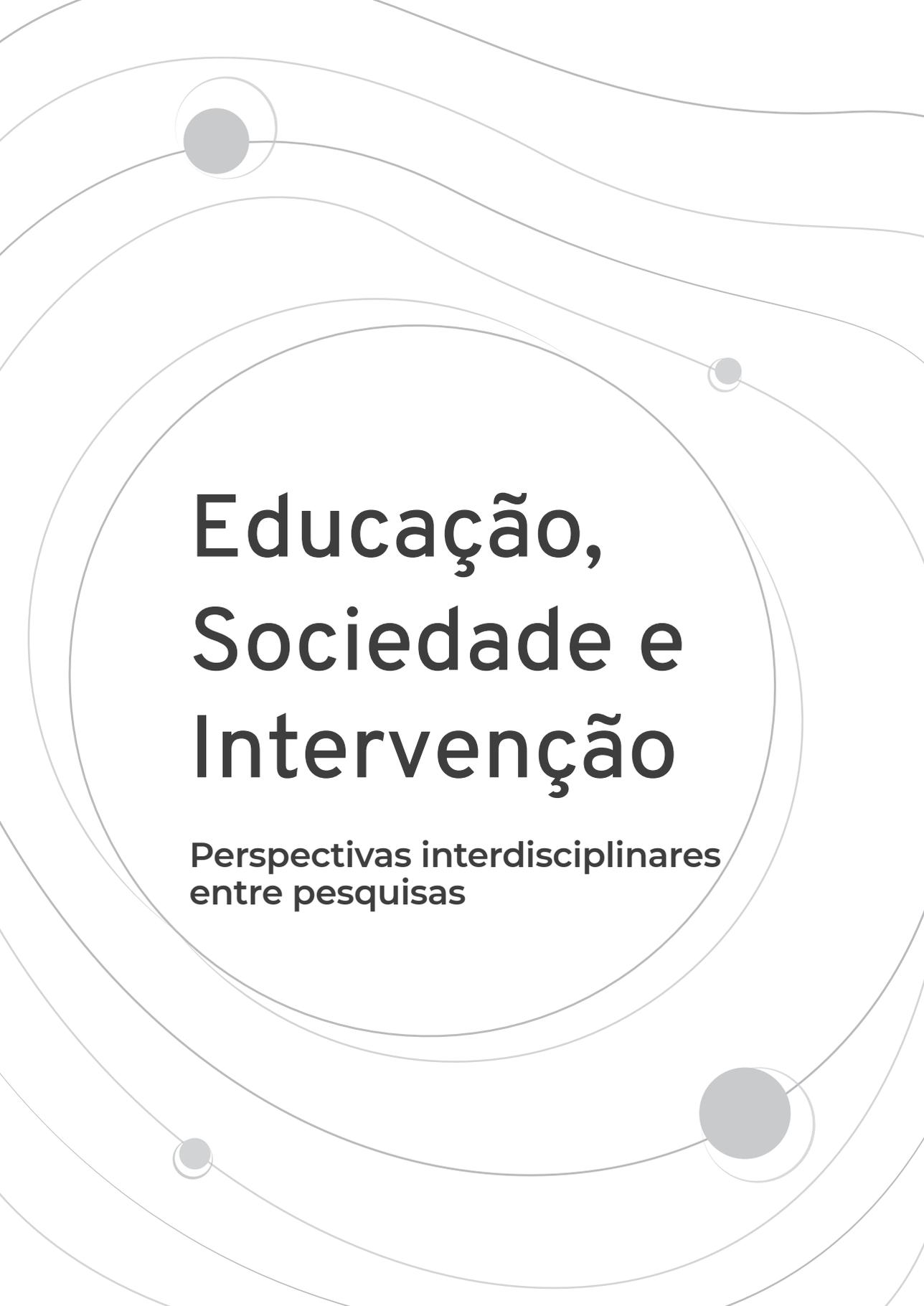


Ivonete Barreto de Amorim
Francisca Eugenia dos Santos
Organizadoras

Educação, Sociedade e Intervenção

Perspectivas interdisciplinares
entre pesquisas



The background features a series of overlapping, thin grey circles of varying sizes. Four solid grey circles of different diameters are placed at various points where the thin circles intersect, creating a network-like or orbital pattern.

Educação, Sociedade e Intervenção

Perspectivas interdisciplinares
entre pesquisas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



EDUFBA

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



CAPES



MPIES
Mestrado Profissional em
Intervenção Educativa e Social

Ivonete Barreto de Amorim
Francisca Eugenia dos Santos
Organizadoras

Educação, Sociedade e Intervenção

**Perspectivas interdisciplinares
entre pesquisas**

Salvador | EDUFBA | 2021

2021, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à [Edufba](#).

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Coordenação editorial	Capa e Projeto Gráfico
Susane Santos Barros	Miriã Santos Araújo
Coordenação gráfica	Editoração e arte final
Edson Sales	Josias Almeida Jr.
Coordenação de produção	Revisão e Normalização
Gabriela Nascimento	Equipe EDUFBA

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

E25 Educação, sociedade e intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas / Ivonete Barreto de Amorim, Francisca Eugênia dos Santos (organizadoras). - Salvador: Edufba, 2021. 347p. (v. 3)

ISBN: 978-65-5630-302-4

1. Pesquisa educacional. 2. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação). 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Educação – Aspectos sociais. 5. Direito à educação. I. Amorim, Ivone Barreto de. II. Santos, Francisca Eugênia dos. III. Título: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas.

CDU – 00:37.02

Elaborada por Geovana Soares Lira - CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

Sumário

Apresentação 9

Ivonete Barreto de Amorim
Francisca Eugenia dos Santos

Prefácio 19

Dr. Juan Araya Silva

**PRIMEIRA PARTE - NOVOS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM:
DIÁLOGOS ENTRE LINHAS DE PESQUISA**

**1 Pedagogia social e educação horizontalizada:
perspectivas reveladas no estado do conhecimento** 25

John Wolter Oliveira Silva
Ivonete Barreto de Amorim

**2 A Universidade do Estado da Bahia:
multicâmpia e itinerância de um vírus** 41

Ana Maria de Souza Batista
Paula Valentine Soares de Freitas
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

**3 Coordenadoras e coordenadores pedagógicos
no contexto do ensino remoto emergencial em
escolas públicas da rede estadual da Bahia:
desafios e diálogos possíveis** 57

Patrícia Magalhães Teixeira
Regiane da Mota Queiroz Santiago
Ivonete Barreto de Amorim

- 4 Desafios do ensino remoto no contexto da escola pública no território do Semiárido Nordeste II** **75**
Rosa Maria de Oliveira
Mônica Moreira de Oliveira Torres
- 5 A educomunicação e a alfabetização: intervenções necessárias no ensino remoto** **95**
Juliana Melo Leite
Cristina Barreto Santos da Silva
César Costa Vitorino
- 6 Os grêmios estudantis como estratégia de fortalecimento da gestão democrática** **117**
Janieli Lopes Ferreira
Selma Barros Daltro de Castro
- 7 Reflexões das produções acadêmicas sobre lideranças femininas no contexto religioso do território baiano** **135**
Lidia Maria Santana Bispo de Jesus
Rafaela de Carvalho Azevedo
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

SEGUNDA PARTE - NOVAS FORMAS DE SUBJETIVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO COMUNITÁRIA: DIÁLOGOS ENTRE LINHAS DE PESQUISA

- 8 Desconstruindo a cosmovisão eurocêntrica: uma abordagem das relações étnico-raciais nas práticas curriculares com base na perspectiva decolonial** **155**
Josilene Andrade Lima Lourenço
Marcelo Máximo Purificação
- 9 Mulheres negras e educação: estratégia pedagógica de enfrentamento ao racismo** **175**
Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques
Everton Nery Carneiro

- 10 Alimentação, identidade e cultura:
um olhar sob a perspectiva da territorialidade** **195**
Franciele Nascimento dos Santos
Everton Nery Carneiro
- 11 A geografia ensinada na escola: notas introdutórias de
um balanço da práxis na intervenção socioespacial** **215**
Gêisa Cunha dos Santos
Marize Damiana Moura Batista e Batista
- 12 A temática ambiental no contexto educacional de uma
escola pública localizada no subúrbio ferroviário de
Salvador: possibilidades formativas e interventivas** **233**
Cássio dos Santos Silva
Patrícia Júlia de Souza Coelho
- 13 O Agente Comunitário de Saúde (ACS) e o papel
educativo na Rede de Apoio à Saúde (RAS)** **249**
Mônica Xavier Santana Rodrigues
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

TERCEIRA PARTE - MPIES E OUTROS DIÁLOGOS

- 14 Formação de professores e experiências curriculares:
desafios em distintos contextos de aprendizagem** **265**
Adriana Maria Gomes Lopes
Érica Ramos Rocha Silva
Márcea Andrade Sales
- 15 O reverso do diálogo no campo da educação especial:
oportunidades de enriquecimento curricular para
estudantes sem deficiência** **281**
Marcia Torres Neri Soares
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
- 16 Narrativas de estudantes universitários com sofrimento
mental sobre família como rede de apoio social** **297**
Eliana Sales Brito
Elaine Pedreira Rabinovich

17 Estratégias de familiares no enfrentamento da violência de gênero	315
<i>Vanda Palmarella Rodrigues</i>	
<i>Vilara Maria Mesquita Mendes Pires</i>	
<i>Normélia Maria Freire Diniz</i>	
Sobre as organizadoras	333
Sobre os autores e autoras	335

Apresentação

A coletânea intitulada *Educação, sociedade e intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas* consiste em uma série vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social, da Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, *Campus XI* (Serrinha-BA), pertencente à área de avaliação interdisciplinar (45) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), à qual está vinculado o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES).

A coletânea, que integra a série em seu terceiro volume, é composta por 17 capítulos dispostos em três partes: a primeira parte, intitulada “Novos contextos de aprendizagem: diálogos entre linhas de pesquisa” (linha 1 do MPIES); a segunda, “Novas formas de subjetivação e organização comunitária: diálogos entre linhas de pesquisa” (linha 2 do MPIES); e a terceira parte, “MPIES e outros diálogos”. Os 13 capítulos que compõem as duas primeiras partes do livro foram motivados pelo componente curricular obrigatório “Modelos de Educação Interventiva e Social”, oferecido no primeiro semestre de 2021, que tem como produto a construção de textos de caráter bibliográfico e de abrangência interdisciplinar em articulação com os temas dos projetos de pesquisas de mestrandos e mestrandas, visando a exercitar a interface entre as linhas de pesquisa e as diferentes áreas do conhecimento. Com base nessa perspectiva interdisciplinar, na terceira parte, são apresentados quatro

capítulos, provenientes de pesquisadores vinculados a diferentes programas *stricto sensu* do Território Nacional, os quais transitam pela área interdisciplinar e/ou na modalidade profissional e acadêmica.

O primeiro capítulo, intitulado “Pedagogia social e educação horizontalizada: perspectivas reveladas no estado do conhecimento”, dos autores John Wolter Oliveira Silva e Ivonete Barreto de Amorim, tem como objetivo identificar quais perspectivas freireanas fundamentam o quadro teórico-epistemológico da pedagogia social, tendo como base o estado do conhecimento. Com efeito, o estudo parte da seguinte questão: quais as contribuições de Paulo Freire para a constituição de uma pedagogia social no contexto de distinções abissais da sociedade? Ficou explicitado que a pedagogia social é construída objetivando focalizar os diversos processos educativos e formativos na sociedade – não necessariamente escolares – como um palco de experimentações e também de avaliações dos diferentes saberes e fazeres da vida social, integrando conhecimento científico e cultura popular em virtude de uma emancipação social forjada em importantes aspectos como autonomia, diálogo, cultura, política e consciência crítica.

As autoras Ana Maria de Souza Batista, Paula Valentine Soares de Freitas e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva, no segundo capítulo, “A Universidade do Estado da Bahia: multicâmpia e itinerância de um vírus”, apresentam considerações pertinentes à multicâmpia e à itinerância do vírus da covid-19 com base nos procedimentos regimentais, diante do seguinte questionamento: como se dá a relação da multicâmpia com a itinerância da covid-19 e os procedimentos institucionais adotados. O texto revela a intencionalidade do ato educativo e das concepções que orientam explícita e implicitamente essa ação, descortinando as características e desafios contextuais e sua potencialidade de abrangência geográfica como meio de compreender seu papel de transformação social.

O terceiro texto, intitulado “Coordenadoras e coordenadores pedagógicos no contexto do ensino remoto emergencial em escolas

públicas da rede estadual da Bahia: desafios e diálogos possíveis”, de Patrícia Magalhães Teixeira, Regiane da Mota Queiroz Santiago e Ivonete Barreto de Amorim, é fruto de uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre a atuação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos no âmbito do ensino remoto emergencial, considerando as vivências e reflexões das autoras atuantes na profissão em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual da Bahia. O trabalho visa a responder ao seguinte questionamento: quais os desafios e possibilidades da atuação em coordenação pedagógica em escolas públicas estaduais da Bahia no sistema de ensino remoto? Para isso, propõe-se discutir o papel desta profissão na articulação dos processos educativos, analisar o cenário educacional configurado pelo fechamento das escolas em razão da pandemia da covid-19, e explicitar os desafios e alternativas encontrados no exercício da coordenação pedagógica na mediação de processos educativos num contexto adverso.

As autoras Rosa Maria de Oliveira e Mônica Moreira de Oliveira Torres, no quarto capítulo, “Desafios do ensino remoto no contexto da escola pública no território do Semiárido Nordeste II”, descrevem como destaque os direitos à educação e a universalização do ensino público, tecendo uma análise acerca do Ensino Remoto, que se apresenta com caráter de exclusão para os estudantes sem acesso à internet, de baixa renda, contrariando assim o que nos garante a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o direito à educação. O texto tem como objetivo refletir sobre os desafios do ensino emergencial remoto no contexto do referido colégio, inserido no território do Semiárido Nordeste II, que atende estudantes do Ensino Médio oriundos da zona rural e urbana, buscando evidenciar suas diferentes realidades e condições socioeconômicas. Os resultados indicam a impossibilidade de os estudantes continuarem os percursos educativos com aprendizagens no contexto do ensino remoto, assim como a não concretização do direito à educação.

O quinto texto, “A educomunicação e a alfabetização: intervenções necessárias no ensino remoto”, de Juliana Melo Leite, Cristina

Barreto Santos da Silva e César Costa Vitorino, tem como objetivo analisar as contribuições da educomunicação e da alfabetização em aulas remotas em razão da pandemia da covid-19. As ponderações propostas permitiram compreender a importância da educação consubstanciada nos meios de comunicação e seu potencial educutivo no cotidiano escolar para a formação e construção de sujeitos conscientes para sua prática. A necessidade de refletir sobre a educomunicação e a alfabetização assegura novas possibilidades de intervenção social através das mídias sociais e plataformas comunicacionais, uma vez que são ecossistemas abertos que concedem voz àqueles que, de alguma forma, são excluídos da sociedade, ou que estão iniciando sua trajetória na alfabetização, reafirmando a importância dos meios de comunicação para o pleno exercício e práticas cidadãs junto à educação.

As autoras Janieli Lopes Ferreira e Selma Barros Daltro de Castro, no sexto capítulo intitulado “Os grêmios estudantis como estratégia de fortalecimento da gestão democrática”, buscam refletir sobre o papel dos grêmios estudantis na implementação da gestão democrática nas escolas de Educação Básica do Ensino Médio. A pesquisa, de cunho qualitativo bibliográfico, destaca, como resultado o fortalecimento do debate sobre a importância da mobilização dos estudantes do Ensino Médio para a participação nos grêmios estudantis na condição de instância máxima e legítima de representatividade estudantil, cuja atuação reverberará no fortalecimento da gestão democrática e na participação da juventude nos processos decisórios das instituições escolares.

O sétimo texto, intitulado “Reflexões das produções acadêmicas sobre lideranças femininas no contexto religioso do território baiano”, das autoras Lídia Maria Santana Bispo de Jesus, Rafaela de Carvalho Azevedo e Sandra Célia Coelho Gomes da Silva, destaca que, com a evolução da ciência e a valorização dos diversos saberes no pensamento pós-abissal, surgem pesquisas que propõem temáticas que abordam as diversidades e os conhecimentos que foram excluídos da ciência por muitos anos. Um desses campos é o espaço

de lideranças femininas no contexto religioso e as discussões sobre gênero. Isso é resultado de uma sociedade patriarcal que, mesmo com as mudanças atuais, tem se prevaído da inferiorização das mulheres e da negação de iguais oportunidades. O estudo busca analisar como são desenvolvidas as pesquisas publicadas sobre lideranças femininas, gênero e religião nos últimos cinco anos no território baiano.

Josilene Andrade Lima Lourenço e Marcelo Máximo Purificação, no oitavo capítulo intitulado “Desconstruindo a cosmovisão eurocêntrica: uma abordagem das relações étnico-raciais nas práticas curriculares com base na perspectiva decolonial”, abrem a segunda parte do livro com o objetivo de analisar as relações étnico-raciais existentes nas práticas curriculares, buscando desconstruir a cosmovisão eurocêntrica tendo como base a concepção decolonial. A metodologia aplicada é de cunho qualitativo e bibliográfico, com inspiração no método de pesquisa Teoria Crítica da Raça (TCR) e seu uso na pesquisa em ciências sociais. O problema apresentado nesse trabalho considera as críticas multidisciplinares de autores decoloniais sobre o conhecimento universal, tido como visão eurocêntrica. A teleologia do estudo consiste na criação de aptidão para compreender e trabalhar com o conceito de decolonialidade, rompendo com a reprodução do conhecimento eurocêntrico, tendo como referência a proposta de um fazer pedagógico que implica outras maneiras de fazer e pensar na educação, uma educação na perspectiva da pedagogia decolonial.

O nono capítulo, intitulado “Mulheres negras e educação: estratégia pedagógica de enfrentamento ao racismo”, dos autores Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques e Everton Nery Carneiro, tem como objetivo analisar estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar construídas com base na valorização dos saberes das mulheres negras. Para tanto, o estudo é de cunho qualitativo e bibliográfico, cuja pesquisa tem como referencial teórico os trabalhos de Angela Davis, Paulo Freire, Vera Candau, Boaventura de Santos, Pablo Gentili e Antonio

Quijano, que dialogam com as discussões, contribuindo de forma significativa para uma melhor compreensão dos resultados das pesquisas que mobilizam este estudo, com vistas a contribuir com o fortalecimento do debate acerca das estratégias pedagógicas ao enfrentamento do racismo no que se refere aos saberes das mulheres negras.

Os autores Franciele Nascimento dos Santos e Everton Nery Carneiro, no décimo capítulo, intitulado “Alimentação, identidade e cultura: um olhar sob a perspectiva da territorialidade”, revelam como objetivo compreender de que forma a territorialidade influencia na formação de hábitos alimentares das culturas e das identidades. Para isso, é definida como referencial teórico a obra *Alimentación y cultura*. Na busca desta compreensão, foram discutidos conceitos de territorialidade, identidade, cultura e hábitos alimentares à luz da concepção de importantes teóricos que discorrem sobre o assunto. Este estudo é caracterizado como de base, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, e foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica sob a perspectiva fenomenológica. Como resultado, observa-se que é possível perceber a alimentação como símbolo importante na construção e reconstrução da cultura e das identidades, bem como identificar que a territorialidade influencia diretamente nesta construção, seja através de processos históricos ou de novos saberes, uma vez que esta, tal como as culturas, as identidades e a culinária são fenômenos relacionais interligados entre si, sobretudo no que diz respeito ao lugar em que o sujeito está envolvido.

O décimo primeiro capítulo, “A geografia ensinada na escola: notas introdutórias de um balanço da práxis na intervenção socioespacial”, de Gêisa Cunha dos Santos e Marize Damiana Moura Batista e Batista, objetiva analisar, na produção acadêmica sobre ensino de Geografia na escola pública brasileira, os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções da ciência geográfica e do ensino de Geografia, levando em conta os objetivos que orientam o perfil de sujeito que se pretende formar

e os conteúdos de ensino no que diz respeito à superação de práticas pedagógicas que reproduzem um ensino sob uma perspectiva hegemônica. A referência para a realização dessa análise foi um conjunto de artigos cujos levantamento e seleção foram feitos no Portal de Periódicos da Capes. Constatou-se, na produção acadêmica sobre o ensino de Geografia, a existência de um campo em disputa evidenciando distintas abordagens conferidas à ciência geográfica no ensino escolar, sintetizadas na base teórica das pedagogias do “aprender a aprender” e na crítica à Geografia ensinada na escola por esta via, a qual se apoiou nos fundamentos da abordagem geográfica da práxis espacial.

Os autores Cássio dos Santos Silva e Patrícia Júlia de Souza Coelho, no décimo segundo capítulo intitulado “A temática ambiental no contexto educacional de uma escola pública localizada no subúrbio ferroviário de Salvador: possibilidades formativas e interventivas”, destacam como objetivo refletir sobre a temática ambiental presente no currículo para o Ensino Fundamental dos anos finais. O estudo, de caráter exploratório, tomou como referência as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto interdisciplinar Transformaê, no ano letivo de 2019, envolvendo estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental. As reflexões apresentadas nesse texto teceram discussões concernentes à articulação entre o fazer e o pensar socioambiental, com vistas a possíveis intervenções que venham colaborar com a resolução de problemas socioambientais presentes no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

O décimo terceiro texto, “O Agente Comunitário de Saúde (ACS) e o papel educativo na Rede de Apoio à Saúde (RAS)”, das autoras Mônica Xavier Santana Rodrigues e Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres, fecha a segunda parte do livro e tem como objetivo uma revisão de literatura sobre a atuação deste profissional na solidificação da Rede de Apoio à Saúde no contexto das perspectivas que conduzem suas ações profissionais, destacando o papel educativo. De natureza qualitativa, o estudo é descritivo e apoiado na revisão de literatura, destacando que este profissional se mostra

de fundamental relevância para a reestruturação da Atenção Básica, pois atua junto à unidade de saúde e na Rede de Apoio à Saúde com um importante papel educativo na comunidade. As intervenções dos agentes de saúde são planejadas e realizadas em parceria com o governo e a comunidade, dando visibilidade à realidade social e histórica e aos diversos contornos de resistência e reivindicações necessárias.

As autoras Adriana Maria Gomes Lopes, Érica Ramos Rocha Silva e Márcea Andrade Sales abrem a terceira parte do livro com o décimo quarto texto, intitulado “Formação de professores e experiências curriculares: desafios em distintos contextos de aprendizagem”, destacando que consiste numa temática recorrente nas pautas da Educação, que, depois da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, passa a ser problematizada com a participação de seus protagonistas – os professores. Ressalvam que a referida Lei, publicada no final do século XX, amplia as possibilidades para a organização curricular, desafiando as instituições de ensino superior a repensar o processo de ensino e aprendizagem dos (futuros) professores ali formados. O capítulo é escrito pautado no protagonismo das professoras que pesquisam a formação de professores, articulando ao contexto de seu processo formativo.

O décimo quinto capítulo, “O reverso do diálogo no campo da educação especial: oportunidades de enriquecimento curricular para estudantes sem deficiência”, de Márcia Torres Neri Soares e Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães, tem como finalidade discutir as possibilidades de enriquecimento curricular para estudantes sem deficiência à luz das contribuições decorrentes do diálogo entre currículo e educação especial. O estudo resulta da análise de dados advindos de uma pesquisa de doutorado cuja metodologia foi a pesquisa-ação colaborativo-crítica que, entre outros aspectos, permitiu identificar a necessária discussão curricular sob a premissa de atender a todos, por ser incontestemente tarefa educacional. Sobremaneira, pode fortalecer a ideia de a inclusão escolar

permitir adentrar o currículo e inquiri-lo sobre formas de desenvolvimento mais equitativas. Ademais, embora demasiadamente importante, retirar a centralidade da deficiência neste diálogo corrobora para o entendimento sobre a defesa em prol desta inclusão, justificando-se não apenas em virtude de atender a um grupo específico, mas às infinitas possibilidades de enriquecimento curricular para quaisquer estudantes.

As autoras Eliana Sales Brito e Elaine Pedreira Rabinovich, no décimo sexto capítulo intitulado “Narrativas de estudantes universitários com sofrimento mental sobre família como rede de apoio social”, destacam que a depressão é um dos problemas mais prevalentes no mundo moderno. Segundo as pesquisas, sua ocorrência no ambiente acadêmico é superior à da comunidade, com maior frequência em estudantes da área da saúde. Para estes jovens, o ingresso na universidade requer deles maior enfrentamento das situações estressoras da vida acadêmica e os impõe a operar com os recursos materiais, pedagógicos e emocionais. Trata-se de um estudo qualitativo que aborda as narrativas de estudantes universitários com sofrimento mental acerca do papel da família como suporte social e instrumental. Os resultados revelam que a continuidade dos estudos com o ingresso no ensino superior representou um esforço para a conquista de autonomia e independência, apesar da incerteza do futuro, e que a família é uma forte base de apoio, fornecendo suporte emocional, material ou ambos.

O décimo sétimo texto, intitulado “Estratégias de familiares no enfrentamento da violência de gênero”, de Vanda Palmarella Rodrigues, Vilara Maria Mesquita Mendes Pires e Normélia Maria Freire Diniz, tem como objetivo analisar as estratégias de enfrentamento dos familiares diante da violência de gênero. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa conduzida com 19 familiares de mulheres em situação de violência de gênero, cadastrados em unidades da Estratégia de Saúde da Família de um município baiano. Os familiares mostraram a violência restrita ao contexto privado da família, com forte influência das questões culturais,

e apresentaram as dificuldades encontradas ao procurarem os serviços de saúde e policiais, evidenciando as fragilidades desses serviços no enfrentamento da violência de gênero. O estudo revela a necessidade de reestruturação dos serviços assistenciais da rede de atenção à violência, no sentido de superar as limitações desses serviços para garantir o enfrentamento, pela mulher e por seus familiares, da violência de gênero. Ademais, espera-se que os leitores e leitoras atentos a essa coletânea estabeleçam interlocuções e questionamentos relevantes acerca das pesquisas compartilhadas nesta edição, provocando interfaces com diferentes áreas do conhecimento, com suas práxis, com vistas a prospectivar novas e fecundas indagações com a lupa mais alargada da multi/interdisciplinaridade na pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade profissional.

Ivonete Barreto de Amorim
Francisca Eugenia dos Santos

Organizadoras

Prefacio

“*Gobernar es educar*”, decía el presidente chileno Pedro Aguirre Cerda en un mensaje radial a su nación el 21 de mayo de 1939. “*Gobernanza es la eficacia, eficacia y calidad en la gestión en los asuntos públicos para mejorar el desarrollo social*” dice la economista española María Luisa Domínguez cumplidas dos décadas del siglo XXI. Sea en 1939 o 2021, el denominador común es la formación de ciudadanos con espíritu democrático que dispongan de las herramientas necesarias para participar en los espacios públicos de discusión y acción; en segundo lugar, dotar a los ciudadanos con las competencias educativas necesarias para convertirse en agentes de cambio en sus respectivos nichos y, finalmente, generar las condiciones que permitan ampliar los márgenes de acción y participación, lo que implica incorporar a aquellos que por décadas (y siglos) han sido excluidos de la discusión política y social como los más vulnerables, pueblos originarios, afrodescendientes, etc. Discutir estos espacios desde la educación pública, la ruralidad, la alfabetización y el liderazgo femenino, entre otros, es el objetivo de este libro.

Esta obra invita no solo a la reflexión entre política, cultura, educación y medioambiente; sino a analizar “in situ” las carencias y desafíos reemplazando los enfoques eurocentristas por un enfoque americanista cuyos paradigmas emanen de las costumbres y realidades propias de la riqueza cultural de nuestro continente. Esto se traduce en un acervo intelectual no solo trasmisible de manera formal,

sino a través del activismo comunitario, la interculturalidad, el currículo informal, la alfabetización política y social, etc., cuyo fin sea enriquecer el conocimiento que circula, distribuye y valora en los distintos ámbitos de la sociedad con un innegable impacto en las instituciones educativas. La labor docente contemporánea, por tanto, debe estar consciente que para tener una educación de calidad con un alto componente social es necesario tener una ciudadanía culta, empática y en sintonía con los cambios sociales que de manera vertiginosa se dan en un mundo en el cual el racismo, la discriminación y el colonialismo epistemológico comienzan en forma lenta y paulatina a ser parte de un pasado oscuro en la historia de América Latina.

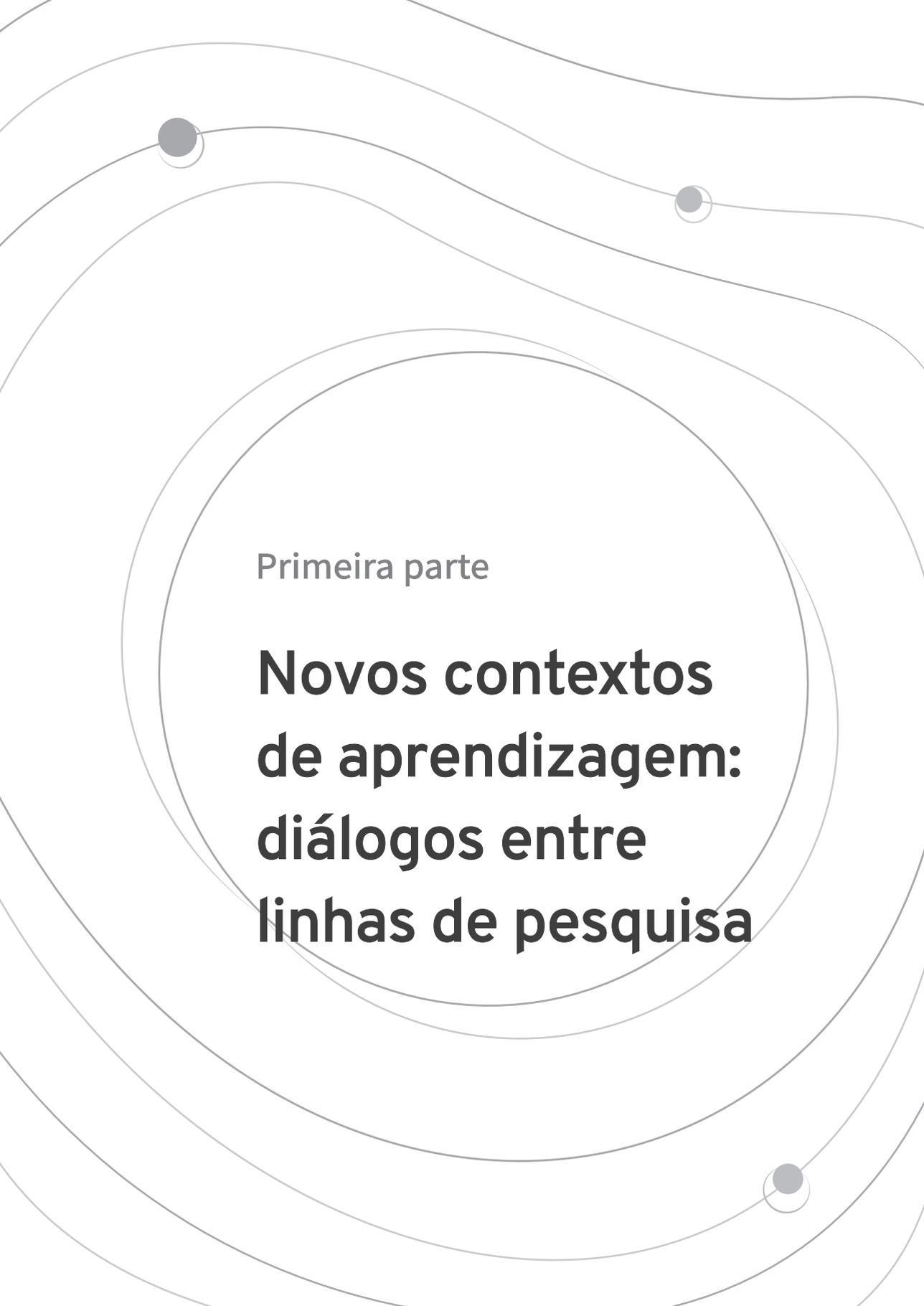
Dado lo anterior cabe preguntarse: ¿Por qué Latinoamérica sigue teniendo cifras y percepciones negativas en los escenarios políticos, sociales y educacionales?, ¿Por qué estos problemas no parecen tener solución en América latina?, ¿Como incluir en la discusión a quienes por siglos han sido marginados?, ¿Cómo modificar nuestras formas de imaginar, planificar, vincular, gestionar e intervenir nuestros territorios? Esta obra no solo tiene como eje rector dar respuestas concretas, sino invitar a la reflexión sobre la articulación entre política educativa, la política ambiental y la política social, desarrollar estudios basados en un enfoque de derechos y con una mirada integral, orientar hacia las diferencias y transitar de la cultura de los privilegios a una cultura de la equidad. Para encarnar lo anterior, debemos primeramente concientizar que los países latinoamericanos son todo lo opuesto a las naciones que emergieron del medievo europeo; la lejanía de los centros de poder dio lugar a una culturalidad que nacida de la América hispánica dio lugar a subsistemas que se enlazaron fuertemente con la realidad histórico – cultural donde la riqueza de los pueblos originarios originó costumbres que son parte de nuestro folclore, como los mitos y leyendas que escuchábamos de niños, el léxico y el sincretismo, entre muchos otros.

En América Latina, la educación es una de las armas más poderosas para retroalimentar la esperanza de continuar trabajando por una sociedad con más y mejor democracia, mejorando las instancias de participación ciudadana con nuestros pueblos originarios, con nuestros niños, ancianos, personas con capacidades diferentes y nuestros migrantes. Sin embargo, la globalización enfrenta a nuestro continente a un mundo basado en el paradigma de la incertidumbre y la sociedad del riesgo con cambios vertiginosos y profundos. Emerge la sociedad del conocimiento, donde el ser humano ha desarrollado competencias insospechadas, donde el potencial para intervenir el cosmos y crear monstruos tecnológicos supera ampliamente al altruismo, la humanidad por el otro y la responsabilidad social en el hombre moderno.

Los autores de este libro demandan que la educación requiere una adecuada decodificación del sentido de los tiempos, es decir, debe comprender los requerimientos y transformaciones que necesita emprender. La magnitud de los desafíos que la educación enfrenta demanda una visión moderna y renovadora, que, forje una acción mancomunada y generosa tras el objetivo común de generar y construir más espacios de ayuda. Por ello, la clase política y toda la sociedad latinoamericana – independiente de su etnia, ideología, creencia y orientación – deben asumir sus derechos, responsabilidades y compromisos para que finalmente, “Gobernar sea Educar”.

Dr. Juan Araya Silva

Universidad de Santiago de Chile

The background features several overlapping, thin grey circles of varying sizes. Three of these circles have a small, solid grey dot on their perimeter, positioned at approximately the top-left, top-right, and bottom-right of the frame.

Primeira parte

**Novos contextos
de aprendizagem:
diálogos entre
linhas de pesquisa**

1 **Pedagogia social e educação horizontalizada: perspectivas reveladas no estado do conhecimento**

*John Wolter Oliveira Silva
Ivonete Barreto de Amorim*

Introdução

Considerar a continuidade dos processos educativos e formativos significa potencializar as vivências diárias em sociedade como momentos constituintes de aprendizagens, em que os saberes e fazeres que emergem desse contexto são guardados na medida em que nos tocam, em que nos significam, em que representam uma possibilidade, uma solução, uma esperança. Dessa forma, observamos a importância da participação popular em movimentos e organizações sociais na luta por diversas causas.

Trata-se, de certo modo e até de certo ponto, de uma educação em que o processo educativo acontece como consequência das ações e rituais exercidos na vivência social, segundo experiências laborais, socioculturais, políticas, socioambientais, entre outras, e que podem acontecer fora e dentro da escola – mas que não se confundem com a burocracia administrativa da educação básica, mesmo sendo fundamental para a formação escolar, na medida em que as vidas pessoal, escolar e profissional exigem cada vez

mais a atuação de profissionais bem articulados com a realidade, que saibam lidar com as diversas situações do cotidiano.

Destarte, é possível observar as articulações que as ciências da educação têm realizado nos últimos anos no sentido de construir um quadro teórico-epistemológico que possa refletir as conexões entre as dimensões teóricas e práticas dos processos educativos e formativos sociais e suas múltiplas interfaces, como a emancipação social – caso da pedagogia social. Em paralelo, estão os trabalhos de Paulo Freire, que convergem com essas acepções de modo a orientar os possíveis caminhos da pedagogia social brasileira, mesmo que seus escritos não contenham tal denominação.

A problemática deste trabalho se ancora na premissa de que vivemos num mundo cognitivo, social e culturalmente fragmentado por um sistema hegemônico que dita pensamentos, hábitos e práticas cotidianas para, entre os diversos objetivos, concentrar privilégios em uma população minoritária da sociedade, na medida em que os direitos dos menos favorecidos são invisibilizados. Com efeito, olhamos para Paulo Freire (legitimamente patrono da educação brasileira e homenageado em 2021 por seu centenário) e toda sua pedagogia da esperança e libertação, em conexão com o campo da pedagogia social como um caminho a ser refletido e construído para potencializar o enfretamento a esse sistema cruel e desigual, chamado por Boaventura de Sousa Santos de pensamento abissal. (2007)

Logo, nos inquieta pensar sobre quais as contribuições de Freire para a constituição de uma pedagogia social no contexto de distinções abissais da sociedade. Para tanto, objetiva-se neste trabalho identificar quais perspectivas freireanas fundamentam o quadro teórico-epistemológico da pedagogia social de algumas pesquisas brasileiras. Trata-se de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021), em que são feitas buscas e análises de trabalhos publicados no periódico *Revista de Pedagogia Social*, da Universidade Fluminense (UFF), e nos anais dos Congressos Internacionais de Pedagogia Social (CIPS)

organizados por grupos de pesquisa vinculados às instituições de ensino superior USP, PUC-SP, Mackenzie, Unisal, UCB, Unicamp, UFPR, UFF, UFMS, UFPE, UFES/IFES e UEPG. Em paralelo, a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) é utilizada para reflexão, interpretação e síntese das ideias dos autores dos textos selecionados.

O trabalho é estruturado em quatro seções. A primeira seção apresenta as considerações iniciais, o tema, a contextualização/problematização na qual as discussões estão imbricadas. Na seção seguinte, discute-se como o pensamento abissal tem tratado a sociedade, suas implicações nas formas de produção do conhecimento e a constituição de uma ecologia de saberes com base na educação. Na terceira seção, são assimiladas as contribuições e perspectivas do pensamento freireano na construção da pedagogia social brasileira. Por fim, as considerações finais apontam na direção da construção de movimentos contra-hegemônicos inspirados nos princípios pedagógicos de Paulo Freire.

O pensamento abissal na produção do conhecimento

O pensamento abissal (SANTOS, 2007, p. 3) é a criação/produção de “distinções e divisões radicais visíveis e invisíveis” da/na sociedade como também de radicalização dessas distinções e divisões impostas pelo pensamento hegemônico ocidental moderno, de modo a determinar aquilo que é relevante e de tornar invisível aquilo que não é relevante, com base em critérios que se fundamentam nas ações conjuntas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. O pensamento abissal marca fronteiras e limites entre as dimensões visíveis e invisíveis da sociedade, concentrando suas ações na dimensão visível, apesar de se fundamentar na dimensão invisível, relegando-a a um esquecimento como “realidade relevante”.

Para Santos (2007, p. 5), o conhecimento é um dos campos em que essas distinções ocorreram de modo estruturante, pois “consiste na

concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, em detrimento de dois conhecimentos alternativos: a Filosofia e a Teologia”. A consolidação de métodos científicos como técnica principal de produção de conhecimentos causou certo condicionamento dos saberes ao absolutismo epistêmico, a ponto de determiná-los válidos ou não, independentemente de variáveis categóricas, contextuais, entre outras.

O monopólio e o poder determinante atribuídos à ciência tornaram inviabilizadas as diversas outras formas de conhecimentos, uma vez que só aquilo que for passível do crivo do método científico corresponde à verdade, tornando invisíveis as formas de conhecimentos populares, por exemplo. Contudo, mesmo ocorrendo sobreposição do conhecimento e método científicos em detrimento da razão filosófica e da fé teológica, ambas as formas continuam situadas do lado visível.

Sua visibilidade se assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma destas formas de conhecer. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha [o lado invisível]. Eles desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha⁵. Do outro lado da linha, não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que, na melhor das hipóteses, podem tornar-se objetos ou matéria-prima para a inquirição científica. (SANTOS, 2007, p. 5)

Trata-se da discriminação de outros saberes, da deslegitimação da existência e da não reprodução de culturas importantes ao desenvolvimento das civilizações ocidentais modernas. O movimento de expropriação de bens materiais e imateriais de populações

tradicionais como as indígenas e ribeirinhas repercute significativamente no equilíbrio socioambiental de um dado território por inteiro, na medida em que essas ações começam em escala local e se expandem, discretamente, para a escala regional e até global. No entanto, por mais que a ciência possa estar acompanhando essas mudanças e ditando alternativas, o saber e o fazer popular de uma tradição tenderão a se destacar com maior sucesso entre essas populações.

O não reconhecimento sistêmico do pensamento abissal não apenas invisibiliza os conhecimentos não científicos, como também os utiliza como base para sua sobrevivência e projeção, direcionando-os a uma posição à margem da sociedade, inclusive influenciando governos a produzir políticas que fragmentam ainda mais a realidade social e acentuam as inúmeras desigualdades e injustiças produzidas. Isso se percebe principalmente nas metrópoles, formando um tipo de confusão urbana, na qual a lei predominante é a apropriação, a violência e o não direito.

A modernidade ocidental, em vez de significar o abandono do estado de natureza e a passagem à sociedade civil, significa a coexistência da sociedade civil com o estado de natureza, separados por uma linha abissal com base na qual o olhar hegemônico, localizado na sociedade civil, deixa de ver e declara efetivamente como não existente o estado de natureza. (SANTOS, 2007, p. 8)

O estado de natureza consiste num conjunto de condições sociais desumanas em que uma parte significativa da população sobrevive, marcada pela falta de acesso à educação, emprego informal, insegurança alimentar, violências física e psicológica, inexistência de infraestruturas habitacionais como casa própria, saneamento básico, lazer, entre outras. Tudo isso ocorre num contexto de alta concentração de renda numa parte minoritária da população que se encontra pouco distante desse cenário, em alguns casos convivendo de forma paralela, como ocorre nos bairros Paraisópolis e

Morumbi na cidade de São Paulo, que são separados por um muro de concreto. De um lado, uma realidade desumana de uma população que não consegue exercer seus direitos e, do outro, uma população privilegiada que os exerce de modo exacerbado. Ambos os lados constituem a mesma sociedade civil paulistana, a maior metrópole do país.

Da ecologia de saberes à pedagogia social

Enfrentar a lógica estrutural do pensamento abissal requer a formulação de um pensamento pós-abissal que transcenda a formulação de alternativas por si só, um movimento crítico que vise a contrapor o pensamento hegemônico e que busque com “aprender com o sul” no quadro de uma “epistemologia do sul”. (SANTOS, 2007, p. 12) A ecologia de saberes nasce nesse contexto como um movimento subalterno e contra-hegemônico que pode reconhecer a pluralidade, a existência de conhecimentos heterogêneos, interações sustentáveis e dinâmicas entre si sem que ocorra o comprometimento de suas respectivas autonomias, inclusive sem deslegitimar nem discriminar a ciência como forma de produção do conhecimento. (SANTOS, 2007)

A ecologia de saberes emerge da ascensão política de povos que, apesar da trajetória historicamente subalterna e periférica, impõe resistência à lógica capitalista e anseia constituir uma epistemologia uma que possa oferecer consistência ao movimento contra-hegemônico por um “pensamento pluralista e propositivo”, com o cruzamento de conhecimentos e ignorâncias e a comparação entre os conhecimentos que podem ser apreendidos como também esquecidos no processo de aprendizagem. (SANTOS, 2007, p. 25) É importante ressaltar que não se trata de negar a importância da ciência e dos métodos científicos na produção de conhecimentos, muito menos de fomentar discursos que invalidem seus resultados, mas de reconhecer a existência de uma diversidade de

conhecimentos que necessariamente não se fundamentam no rigor científico nem na sistematização de seus métodos.

Num regime de ecologia de saberes, a busca de intersubjetividade é tão importante quanto complexa. Dado que diferentes práticas de conhecimento têm lugar em diferentes escalas espaciais e de acordo com diferentes durações e ritmos, a intersubjetividade requer também a disposição para conhecer e agir em escalas diferentes (inter-escalaridade) e articulando diferentes durações (intertemporalidade) [...]. Para ser bem-sucedida, a ecologia de saberes tem de ser trans-escalar. (SANTOS, 2007, p. 27)

O sentido espaço-temporal empreendido que caracteriza a ecologia de saberes revela como é importante a dimensão escalar na construção e projeto de um aparato epistemológico que visa a contrapor com eficiência o pensamento abissal. Perceber de maneira nítida e objetiva a necessidade de acionar as escalas local e global representa o grande potencial estratégico com que a ecologia de saberes se apresenta. As manifestações socioculturais locais representam um forte e resistente fator de enfretamento à lógica homogeneizante do processo de globalização, apesar dos inúmeros epistemicídios ocorridos em diversos países da América Latina no seu decorrer.

Nesse sentido, o campo da educação se torna fundamental para as discussões que envolvem a formação de referenciais epistêmicos e o lugar ideal para o amadurecimento de uma ecologia de saberes voltada à aprendizagem nos diversos espaços. Talvez, no Brasil, possamos afirmar que a obra de Paulo Freire possa representar um aporte teórico-metodológico significativo para a constituição de uma ecologia de saberes, se considerarmos que o conjunto de sua obra propõe dar protagonismo aos sujeitos populares com vistas à emancipação, a reconhecer a legitimidade dos povos, saberes, fazeres e crenças, ao pensamento crítico, ao diálogo justaposto, inclusive entre a ciência e a cultura popular, e à participação política através dos movimentos sociais, entre outras.

A importância da pedagogia social e popular que emerge dos ensinamentos freireanos projeta seu trabalho para inúmeros países e o torna referência do campo disciplinar. Sabe-se que a educação “não é o agente fundamental da mudança no interior da sociedade capitalista”, mas sabe-se também “que ela pode ter um peso nessa mudança”, pois a “educação pode educar para a *adaptação e o conformismo* ou para a *mudança*. E aqui entra o papel da pedagogia social”. (GADOTTI, 2021, p. 25, grifos do autor) Assim, reconhecemos e acreditamos que a pedagogia social, inspirada principalmente na obra de Paulo Freire, pode oferecer importantes contribuições para a construção de uma ecologia de saberes.

No contexto da América Latina, as principais concepções teórico-metodológicas da pedagogia social surgem no Brasil com Freire, tendo influência também na América do Sul, América Central, no Caribe e em países africanos que utilizam a língua portuguesa. (SILVA, 2016) Mesmo em construção, a pedagogia social freireana tem contribuído significativamente à pedagogia social internacional (SILVA, 2016), o que pode caracterizar sua dimensão interescolar pela forte conexão do local com o regional e com o global, com seus textos traduzidos e publicados em inúmeros países (SCOCUGLIA, 2006), sendo o terceiro teórico mais citado em trabalhos acadêmicos no mundo. (VEIGA, 2019)

A pedagogia social de Freire consiste num “projeto de transformação política e social visando ao fim da exclusão e da desigualdade, voltada, portanto, para as classes populares (como pedagogia popular e libertadora), inserindo-a, portanto, no campo das pedagogias da práxis”. (GADOTTI, 2012, p. 26) Ela é constituída como um movimento contra-hegemônico popular que luta pela liberdade frente às radicalizações sociais impostas pelo capitalismo, um enfrentamento que deve nascer de baixo para cima, sem autoritarismo e transgressões de direitos humanos e sociais, principalmente dos mais pobres, devendo portanto acontecer nos diversos espaços e momentos educativos da vida, envolvendo as dimensões prática e teórica das ações.

Em essência, o trabalho de Paulo Freire objetiva potencializar a luta social dos oprimidos com instrumentos e possibilidades que possam fazer compreender as causas de seus “infortúnios, da violência e da miséria” e “se liberte das estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais que os oprimem”. (SILVA, 2016, p. 188) Ter a consciência atingida pelo legado freireano é a consequência mais temida pelo pensamento hegemônico, pois desvelará dos encantamentos do pensamento abissal as mentes solitárias de respeito humano, dignidade e cidadania. Desse modo, a seguir, analisaremos como essas contribuições e perspectivas são reveladas nos trabalhos sobre a pedagogia social no Brasil segundo o pensamento freireano.

Paulo Freire e a pedagogia social no estado do conhecimento

A pesquisa do estado do conhecimento consiste na “identificação, registro e categorização que levem à reflexão e à síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”. (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021, p. 23) Nesse sentido, refere-se a uma pesquisa que se utiliza da sistematização de fontes e bases bibliográficas para a mensuração e constatação de como determinados temas têm sido discutidos, quais os avanços e limites atingidos, além de destacar as diferentes perspectivas, abordagens e correntes predominantes numa área do conhecimento.

Nesta perspectiva, este trabalho definiu como bases bibliográficas a *Revista de Pedagogia Social* (RPS), que faz duas publicações de volumes por ano, e os anais *on-line* do Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), que ultimamente tem ocorrido a cada três anos. Os trabalhos analisados foram encontrados por meio de buscas feitas nos sites (Quadro 1) das supracitadas bases bibliográficas,

sendo observado no período dos últimos cinco anos de atuação das respectivas bases, a saber: na RPS, edições de 2016 a 2020; e no CIPS, edições de 2006, 2008, 2010, 2012, 2015 e 2018. Vale ressaltar que em face de o CIPS não apresentar trabalhos nos cinco últimos anos, a pesquisa ampliou as buscas para os anos ora apresentados. Como critério de inclusão e exclusão para identificar e analisar os trabalhos, foram utilizadas as categorias ‘pedagogia social’ e ‘Paulo Freire’. Ou seja, foram selecionados apenas aqueles trabalhos que apresentam tais descritores expressos no título ou no conjunto de palavras-chave, sendo os demais excluídos do processo de análise.

Quadro 1 – Distribuição de trabalhos sobre pedagogia social por base bibliográfica

BASE BIBLIOGRÁFICA	EDIÇÕES	TOTAL DE TRABALHOS	TRABALHOS SELECIONADOS
Revista de pedagogia social	10 volumes	167	1
Congresso internacional de pedagogia social	6 edições	322	2

Na RPS, entre os 167 trabalhos analisados, foi encontrado apenas um trabalho em consonância com os critérios de inclusão e exclusão adotados; já no CIPS, entre os 322 trabalhos analisados, foram encontrados dois trabalhos. (Quadro 2) Os dados apresentados apontam que mesmo ambas as bases estarem publicando trabalhos exclusivamente sobre a pedagogia social, há uma parcela relativamente pequena que aborda a conexão direta entre este campo de estudo e Paulo Freire, a ponto de esta inter-relação ser evidenciada no título ou no conjunto de palavras-chave das produções. No entanto, esta observação não anula o fato de outros trabalhos discorrerem sobre as ideias deste autor no arcabouço teórico-metodológico. A esse respeito, Moacir Gadotti (2012, p. 26) explicita que apesar de Freire não ter utilizado o termo pedagogia social nos

seus textos, é possível que possamos considerá-lo como “um grande inspirador”.

Em paralelo aos procedimentos da pesquisa do tipo estado do conhecimento, foram somadas para reflexão e síntese dos trabalhos selecionados as técnicas de análise de conteúdo, com base em Bardin (1977, p. 44), considerando que esta “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

Quadro 2 – Produções encontradas de acordo com critérios de inclusão

AUTOR	TÍTULO	FONTE	ANO
Afonso Celso Scocuglia	A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada	Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social	2006
Bruno Botelho Costa	Conscientização e cultura entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular no início dos anos 60 no Brasil	Anais do IV Congresso Internacional de Pedagogia Social	2012
Rosane Barbosa Marendino	Contribuições do pensamento freireano à pedagogia social	Revista de Pedagogia Social (UFF)	2020

A partir das categorias ‘pedagogia social’ e ‘Paulo Freire’, foi examinado cada trabalho com o intuito de perceber como se dá a relação entre o campo da pedagogia social e o legado de Paulo Freire, e assim identificar como os autores dos trabalhos selecionados estabelecem conexões entre ambos e quais repercussões emergem desse movimento de aproximação.

Os artigos de Afonso Celso Scocuglia (2006) e Rosane Barbosa Marendino (2020) se inserem nas categorias ‘pedagogia social’ e ‘Paulo Freire’ concomitantemente, uma vez que os referidos autores refletem as contribuições da obra de Freire para a construção

do campo da pedagogia social brasileira. Afonso Celso Scocuglia (2006), ao discutir a pedagogia social de Freire como contraponto à pedagogia globalizada, caracteriza as globalizações, suas divergências, convergências e contradições no processo de influências na educação, bem como reflete os possíveis contrapontos à globalização hegemônica segundo os principais conceitos da pedagogia social de Freire, disseminada e reconhecida no mundo.

O legado de Freire potencializa denúncias, oferece respostas e estimula propostas que vão ao encontro dos principais problemas sociais e das políticas públicas educacionais, entre os quais podemos citar os inúmeros analfabetos, educação bancária, hierarquia de saberes nos processos formativos, despolitização, acentuação da opressão dos mais necessitados, condições de trabalho inadequadas, entre outros. (SCOCUGLIA, 2006, p. 5) A pedagogia social de Freire pode ser apreendida como um movimento estratégico contra-hegemônico de enfrentamento à globalização e a suas influências na educação pública.

A educação horizontalizada de Freire também pode ser considerada um ato político, pois se trata de um conjunto de ações não sobrepostas aos processos educativos. Nesse sentido, o currículo se insere nesse espaço de disputas políticas em que as vontades e decisões de opressores tendem a prevalecer, reverberando de tal forma nas relações entre os oprimidos e o conhecimento que a manifestação da cultura popular é inibida e, em muitos casos, sucessivamente substituída por práticas voltadas à reprodução do capital.

Rosane Barbosa Marendino (2020), no âmbito do projeto de extensão em pedagogia social Pipas-UFF, nos conta como se deram sua trajetória de Paulo Freire e seu encontro com a pedagogia social freireana. Assimila que a autonomia se constitui ao debater ideias, em testar hipóteses e conhecer diferentes perspectivas, de modo que possam ser assumidos o protagonismo e o sentido dos fazeres cotidianos para a mudança radical do mundo. (2020, p. 5-6) Os estímulos à autonomia e ao protagonismo são características fortes da educação horizontalizada de Freire, pois podem ser consideradas

pilares de uma prática educativa e social sem amarras e libertas de tensões políticas e ideológicas dos movimentos opressores.

A autonomia como resultado do processo de conscientização repercute no despertar da humanidade, na formação que transcende o sentido adestrador advindo da educação bancária, envolvendo “a necessidade de uma decisão ética dos educadores que, por sua vez, possam conscientizar os educandos quanto à importância da reflexão crítica em relação à realidade em que estão inseridos”. (MARENDINO, 2020, p. 6) Nesse sentido, o diálogo é peça chave para promoção de uma consciência crítica, autônoma e protagonista, também objeto da pedagogia social freireana.

O exercício do diálogo deve ser encarado como elemento essencial da pedagogia libertária de Freire, uma prática social democrática, ética e libertadora que possa integrar os conhecimentos científicos com os saberes populares, os aparatos técnicos com os fazeres tradicionais. Assim, a cultura de uma educação horizontalizada deve se desenvolver tendo como base de motivação diversas práticas orgânicas de vida, emergidas da atividade comunitária, dos movimentos sociais, da luta pela terra, entre outras, ainda que sob fortes influências de externalidades artificiais promovidas como formas de reprodução capitalista.

O artigo de Bruno Botelho Costa (2012) se insere na categoria Paulo Freire, considerando que ele estuda a influência dos movimentos sociais dos anos 1960 na formulação da educação popular freireana, com base na discussão dos conceitos de conscientização e cultura. Costa (2012) estuda os conceitos de conscientização e cultura entre Freire e os movimentos de cultura popular com o objetivo de analisá-los à luz das proposições filosóficas educativas de origem na mobilização política popular ocorrida em meados dos anos 1960 no Brasil. O autor aponta a relevância de se falar em educação popular e pedagogia social ao considerar a dimensão da perspectiva popular como a base de construção de uma educação. Ou seja, torna-se fundamental pensar os processos formativos numa ótica popular e coletiva para se educar uma sociedade.

Em diálogo com essas ideias, Gadotti (2012, p. 22) explicita que a “educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina ao pensamento pedagógico universal”, pois nasceu e se desenvolveu no contexto de “lutas populares”, movimentos sociais, revoltas trabalhistas e “utopias de independência” locais, com o intuito de construir não apenas saberes, mas também de fortalecer as organizações populares e sociais. Nesse sentido, as experiências locais de luta e reivindicação representam expressões de resistência que também se articulam com outras experiências nas escalas regionais e/ou globais, configurando o caráter trans-escalar defendido pela ecologia dos saberes proposta por Santos. (2007)

A análise de Costa (2012) mostrou importantes evidências na interlocução de Freire com os movimentos sociais dos anos 1960, repercutindo na formação de ideias e conceitos que constituem a denominada pedagogia freireana. O exercício de aproximar educadores e educandos a partir do período de redemocratização, via círculo de cultura, marca uma importante fase do trabalho de Freire na busca pelo desenvolvimento de formas integradoras de lutas populares e produção de conhecimento, levando em conta inúmeros elementos e recursos indispensáveis no processo educativo que pudessem “transformar a indignação e o sentimento de injustiça em crítica social desde a experiência do oprimido”. (COSTA, 2012, p. 6)

Para Freire (2020, p. 113-114), a contribuição do educador brasileiro frente a uma sociedade em transição está em estabelecer uma educação crítica, buscando ampliar e alargar “a capacidade de captar os desafios do tempo”, de modo que as classes populares possam emergir e se inclinar contra as elites opressoras que reagem de maneira agressiva com intuito de “silenciar as massas populares”.

Desse modo, com base nos artigos analisados, a crítica e a refutação de ideias não necessariamente devem ser exclusivas da ciência e da academia. Há um vasto espaço na sociedade para que sua incorporação aconteça, pois a pedagogia social, a educação popular e

a obra de Freire se apresentam com importantes potenciais, apesar dos esforços do pensamento hegemônico em poluir ideologicamente o pensamento crítico, relacionando-o a questões polêmicas da sociedade, o que não quer dizer que não devam ser enfrentadas.

Considerações finais

Considerando essas reflexões, reafirma-se a importância da pedagogia social e do legado de Paulo Freire na construção de um pensamento pós-abissal e de uma ecologia de saberes que possam potencializar os processos educativos e formativos, libertos de amarras opressoras e subalternas, objetivando a projeção de uma luta coletiva pela justiça social global e pela justiça cognitiva global, como anseia Boaventura de Sousa Santos.

A pedagogia freireana é fundamental nesse processo, mas também não deve ser encarada como a única e suficiente, nem mesmo como uma caixa de soluções para os problemas que perpassam a educação e a sociedade. Conforme os escritos de Freire, as relações precisam ser dialógicas, as culturas ouvidas e integradas aos debates e a política envolvida nos diversos processos da vida, principalmente na educação. Uma educação problematizadora que construa e desconstrua caminhos, que denuncie abismos sociais, que provoque autoridades frente ao acesso dos direitos, que perceba homem e natureza como unidade.

Por consequência, a pedagogia social se constrói na direção de focalizar os diversos processos educativos e formativos na sociedade – não necessariamente escolares – como um palco de experimentações e de avaliações dos diferentes saberes e fazeres da vida social, integrando ciência e cultura popular em virtude de uma emancipação social forjada em importantes aspectos, como a autonomia, o diálogo, a cultura, a política e a consciência crítica.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

COSTA, B. B. Conscientização e cultura entre Paulo Freire e os movimentos de cultura popular no início dos anos 60 no Brasil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ABRAPSocial, 2012. p. 1-10. Disponível em: <https://bit.ly/3rnTirs>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 75. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

MARENDINO, R. B. Contribuições do pensamento freireano à pedagogia social. *Revista Pedagogia Social UFF*, Niterói, v. 10, n. 2, dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Gsi9rP>. Acesso em: 29 maio 2021.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. *Estado do conhecimento: teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-47, 2007.

SCOCUGLIA, A. C. A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1., 2006, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ABRAPSocial, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/33guUiq>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SILVA, R. Os fundamentos freireanos da pedagogia social em construção no Brasil. *Pedagogia Social: Revista Interuniversitaria*, Sevilla, n. 27, p. 179-198, 2016.

2 A Universidade do Estado da Bahia: multicâmpia e itinerância de um vírus

Ana Maria de Souza Batista

Paula Valentine Soares de Freitas

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Introdução

A Universidade do Estado da Bahia (Uneb), como instituição de educação que agrega em seus espaços uma grande população de estudantes, professores e integrantes do corpo técnico, viu-se, como outras instituições no início de março de 2020, obrigada a refazer sua dinâmica de funcionamento, tanto na área acadêmica quanto na administrativa, para atender as injunções impostas pela crise sanitária originada pelo vírus SARS-CoV-2, causador da doença covid-19, que se tornara pandêmica ao acometer grande parte da população mundial.

A pandemia da covid-19 afetou drasticamente a vida dos indivíduos e suas formas de organização social, incluindo desde o abalo da saúde psicológica à ampliação do desemprego, tendo em vista a redução das atividades econômicas ocasionada pelo isolamento social, orientado pelos órgãos de saúde como forma de conter a disseminação do vírus e evitar mortes em massa. A referida medida

fez mais de 7,7 bilhões¹ de pessoas repensarem novas maneiras de conviver o social e o individual, assim como obrigou as organizações públicas e privadas a refazer seus percursos operacionais para seu funcionamento, ainda que parcial e/ou adaptado. Nesse contexto, foi encontrada nas ferramentas tecnológicas uma solução momentânea para o desenvolvimento de suas atividades. É, portanto, neste momento que a Uneb organiza uma série de medidas e aportes legais direcionadas à orientação do público interno e externo, não só para o distanciamento social, como também para o desenvolvimento em ambiente remoto das atividades administrativas e das aulas nos espaços virtuais dos departamentos.

Toda e qualquer mudança na dinâmica de uma organização carece de uma base normativa para a condução das ações internas. Assim sendo, seguindo as normas do Governo do Estado, por ser uma autarquia governamental, a Uneb define seus textos prescritivos para orientar a comunidade a respeito desse novo cenário traçado pela pandemia da covid-19 e se organiza para gerenciar as incertezas por ela suscitadas.

Este estudo tem como objetivo tecer uma discussão sobre a Universidade do Estado da Bahia, pautando sua multicâmpia com a itinerância do vírus por meio de balizamentos legais, com o seguinte questionamento: como se dá a relação da multicâmpia com a itinerância da doença covid-19 e os procedimentos institucionais adotados? Trata-se de um ensaio teórico no qual, para o alcance do objetivo proposto, a metodologia empregada foram a pesquisa documental e a bibliográfica. Segundo Gil (1999), a pesquisa documental é muito semelhante à bibliográfica, porém a diferença está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa documental se baseia em materiais que ainda não receberam um olhar analítico, a bibliográfica se vale fundamentalmente das contribuições de outros

1 Segundo a Organização das Nações Unidas (2019), “a população mundial deverá aumentar em 2 bilhões de pessoas nos próximos 30 anos, passando dos atuais 7,7 bilhões para 9,7 bilhões em 2050, podendo chegar a cerca de 11 bilhões em 2100”.

autores, podendo assim ser reelaborada de acordo com o objeto da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica será utilizada para fundamentar esse estudo. Segundo Fonseca (2002), essa pesquisa é feita pelo levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. Toda produção científica é iniciada com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já existe sobre o assunto. Ela é elucidada nesse texto tendo como parâmetro autores como Boaventura de Sousa Santos (2007, 2020), Gentili (2009), Fialho (2000) e resoluções criadas no período da pandemia e referendadas pelo Conselho Universitário (Consu) e pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe) da Uneb no ano de 2020. Nesse sentido, o trabalho é estruturado nas seguintes seções: A Universidade do Estado da Bahia: texto e contexto; A itinerância do vírus: procedimentos institucionais da Uneb; e (In)conclusões: perspectivas e incertezas.

A Universidade do Estado da Bahia: texto e contexto

A Uneb, maior instituição pública de ensino superior da Bahia, foi fundada em 1983 “sob a forma de autarquia em regime especial, vinculada à Secretaria da Educação e Cultura” (art. 1º da Lei Delegada nº 66/1983) e é mantida pelo Governo do Estado, estando presente geograficamente em todas as regiões do estado, estruturada no sistema multicampi.²

a universidade multicampi pode ser considerada como aquela que dispõe de “campi distribuídos por vários municípios e

2 Home Portal da Uneb – Novo Portal da Uneb. Disponível em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/> Acesso em 2 de junho de 2021.

não aquelas que, ainda que dispendo de mais de um campus, encontra-se sediada num mesmo município ou os tem em localidades bastante próximas. (FIALHO, 2000, p. 169)

Consoante a concepção de Fialho (2000), a Uneb está dividida em 30 departamentos instalados em 26 campi distribuídos em importantes municípios baianos de porte médio e grande, com sede na capital do estado (Salvador), onde está localizada a administração central da instituição, caracterizando essa conformação sua estrutura multicampi. A Uneb tem mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial, além da educação a distância (EaD) nos níveis de graduação e pós-graduação. A composição administrativa da Uneb é formada pelos conselhos, reitoria, vice-reitoria, ouvidoria, procuradoria jurídica, assessoria especial, pró-reitorias acadêmicas e administrativas e os departamentos.

Vale destacar o expressivo crescimento na oferta de cursos *stricto sensu* (mestrados e doutorados), considerando que tem dez programas de pós-graduação *stricto sensu* em Salvador e outras cidades, estendendo desta forma a pós-graduação aos demais campi fora da sede, a exemplo do Território do Sisal, onde fica localizado o campus XI – Serrinha, que tem o Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Intervenção Educativa e Social. (MPIES)

A Uneb se caracteriza como uma universidade popular e inclusiva, narrativa que se assenta nos acontecimentos que lhe deram inclusive destaque nacional, tais como: apresentar para o Brasil a primeira reitora³ assumidamente negra ou ainda por estar entre as três primeiras universidades brasileiras a implantar o sistema

3 Primeira reitora negra do Brasil, em oito anos na gestão da Universidade do Estado da Bahia, Ivete Sacramento aumentou o número de cursos oferecidos de 46 para 89 e criou o Programa Intensivo de Graduação de Docentes. Também abriu as portas da universidade para a comunidade e fortaleceu as unidades do interior [...]. Além do reconhecimento como educadora, Ivete é também admirada por sua militância contra a discriminação racial. “Implantei a cota para negros em 2003, época em que se começava a discutir o assunto”, orgulha-se ela, que é uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado da Bahia.

de cotas. De acordo com Santos e Benevides (2018), a Uneb “foi a primeira universidade do estado da Bahia a usar reserva de cotas, o que possibilitou o auxílio como parâmetro para a aprovação da lei”, alinhando essa perspectiva à Lei de Cotas nº 12.711/2012.

Após treze anos de tramitação para a criação de uma lei que regulasse a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior (SANTOS, 2012), a Lei nº 12.711 foi aprovada em agosto de 2012, reservando 50% das vagas para estudantes cotistas. (Decreto nº 7.284, 2012) A partir desse percentual destinado a estudantes que tenham estudado integralmente em escolas públicas, outros recortes são feitos para estratos mais específicos, considerando a renda e a raça autodeclarada. (SILVA, DA COSTA, 2020)

O fato de ter levado o ensino superior a 24 municípios baianos, democratizando-o para a população de cidades do interior, qualifica-a ainda mais para receber esses adjetivos, assim como referenda a supracitada lei e resoluções.

Ademais, como outras Instituições de Ensino Superior (IES), a Uneb se viu, no ano 2020, conclamada a se organizar legalmente para atender as determinações da Organização Mundial da Saúde (OMS) principalmente no que diz respeito ao distanciamento e isolamento social, ao exigir que todas as instituições públicas ou privadas providenciassem o atendimento e proteção à vida de seus integrantes. Desta forma, a Uneb arregimenta um diálogo com as instâncias da comunidade acadêmica, administrativas e com os conselheiros representantes do Consu e Consep para deliberarem sobre a nova determinação e redimensionarem as ações da Universidade frente às incertezas trazidas pela covid-19.

A Uneb é uma instituição social de educação que presta serviços à comunidade, portanto, como outros segmentos da sociedade que ofertam serviços públicos no âmbito do ensino da pesquisa, da extensão e da internacionalização, é também afetada pelos novos acontecimentos em todo o contexto do território baiano onde está localizada. Esta instituição lida com uma situação que a diferencia

das demais IES, a itinerância, a qual Nascimento define como “um condicionante da universidade multicampi. O seu significado, como ação de transitar, de se deslocar, reporta a uma definição de itinerante como aquele que transita, que se desloca, que viaja” (2008, p. 85), posto que seu modelo multicampi induz os deslocamentos intermunicipais de seus professores e alunos, pondo-os em situação de vulnerabilidade quanto à contaminação pelo vírus.

Somada a esta questão, a presença de alunos da zona rural, onde o alcance de redes tecnológicas ou inexistente ou é precário, bem como do corpo técnico administrativo que, apesar de em sua maioria não se deslocar como os dois outros segmentos, também ficará à própria sorte quanto aos serviços de internet e equipamentos, o que leva esta IES a pensar tais questões como um problema a ser enfrentado e incluí-lo na pauta de institucionalização de procedimentos legais e ações de proteção de sua comunidade.

A itinerância do vírus: procedimentos institucionais da Uneb

A itinerância proposta nesse estudo mencionada anteriormente, de acordo com o conceito de Nascimento (2008), está imbricada com a do vírus e a consequente proliferação da doença. A covid-19 foi registrada em mais de 180 países ao redor do mundo, várias autoridades governamentais vêm adotando diversas estratégias com a intenção de reduzir o ritmo da progressão da doença. No dia 20 de janeiro de 2020, Tedros Adhanom Ghebreyesu, Diretor-Geral da OMS, se pronunciou:

O principal motivo dessa declaração não diz respeito ao que está acontecendo na China, mas o que está acontecendo em outros países. Nossa maior preocupação é o potencial do vírus para se espalhar por países com sistemas de saúde mais fracos e mal preparados para lidar com ele. [...] Apelamos a

todos os países para que implementem decisões consistentes e baseadas em evidências. A OMS está pronta para orientar qualquer país que esteja considerando quais medidas tomar. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2021)

De acordo com o site do Governo do Brasil, no dia 11 de março de 2020, a OMS elevou a classificação da doença causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) para pandemia. Assim, tais medidas restritivas para a contenção do vírus atingiram mais da metade da população mundial e fizeram com que muitas indústrias, empresas, redes de ensino, trabalhadores autônomos de todos os tipos reduzissem sua atividade normal, trabalhando em condições restritas, e cessassem ainda de forma temporária ou definitiva suas atividades, o que ocasionou aumento do desemprego no Brasil e no mundo, tendo sua continuidade e intensidade no ano de 2021, conforme citado pela Organização Pan-Americana de Saúde. (2021)

Essa crise econômica, decorrente da crise sanitária, potencializou mais a linha abissal que sempre esteve presente na sociedade. Segundo Boaventura de Souza Santos (2007), a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha, e isso decorre da supervalorização de um grupo hegemônico em detrimento dos demais.

Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não dialética. Para dar um exemplo baseado no meu próprio trabalho, tenho vindo a caracterizar a modernidade ocidental como um paradigma fundado na tensão entre a regulação e a emancipação social. Esta distinção visível fundamenta todos os conflitos modernos, tanto no relativo a factos substantivos como no plano dos procedimentos. Mas subjacente a esta distinção, existe uma outra, invisível, na qual a anterior se funda. Esta distinção invisível é a distinção entre as sociedades metropolitanas e os territórios coloniais. (SANTOS, 2007, p. 4)

Seguindo o pensamento de Santos (2007), o Brasil se insere como ex-território colonial e, ao mesmo tempo, como uma sociedade metropolitana, que por sua vez traz a linha da abissalidade em sua essência desde sua fundação até os dias atuais, com fortes resquícios da era colonial. Tal paradigma nos leva a pensar sobre qual o objetivo e/ou plano nacional para a população que está do lado invisível da linha abissal e também está mais vulnerável ao novo coronavírus, pois tem que se submeter a situações de desumanidade que vão desde entrar em ônibus coletivos lotados para se locomover ao trabalho/escola/faculdade (arriscando a vida) a ter que pegar filas enormes nas unidades de saúde para conseguir um tratamento.

A minha tese é que esta realidade é tão verdadeira hoje como era no período colonial. O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais tal como aconteceu no ciclo colonial. (SANTOS, 2007, p. 10)

A situação atual do brasileiro que vive em vulnerabilidade social reafirma que a crise sanitária e econômica que vivenciamos decorrente da pandemia é fruto de um projeto social de descaso, desde a época da escravidão, quando era o vírus colonial que matava. Assim, Santos (2020), em sua obra *A cruel pedagogia do vírus*, questiona qual o objetivo dessa situação precária.

E assim obsta a que se pergunte pelas verdadeiras causas da crise. O objetivo da crise permanente é não ser resolvida. Mas qual é o objetivo deste objetivo? Basicamente, são dois: legitimar a escandalosa concentração de riqueza e boicotar medidas eficazes para impedir a iminente catástrofe ecológica. Assim temos vivido nos últimos quarenta anos. Por isso, a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que

a população mundial tem vindo a ser sujeita. (SANTOS, 2020, p. 5)

Mesmo sendo do interesse do grupo hegemônico manter seu *status quo*, organizações sociais e alguns órgãos públicos trabalham para romper com esse ciclo que está posto, pensando em meios de minimizar as linhas abissais e a desigualdade social que assolam principalmente países emergentes. Dessa forma, a pandemia da covid-19 fez diversos países ao redor do mundo se reorganizarem para enfrentar esse momento crítico e pensar em novas formas de gestão econômica e social em prol do bem comum, criando procedimentos que respaldassem tal situação nos diversos segmentos institucionais, a exemplo da contextualização do nosso objeto em estudo que é a Uneb, conforme elucidado pelos balizamentos legais da Uneb para o enfrentamento da covid-19, apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Balizamentos legais da Uneb

RESOLUÇÃO	ÓRGÃO	TEOR
Resolução nº 1.423/2020, publicada no DOE de 13 ago. 2020, p. 22	Consu/ Uneb	Aprova os documentos referenciais concernentes às ações acadêmicas e gestão de pessoas e procedimentos administrativos em função do estado de calamidade pública decorrente da pandemia da covid-19, no âmbito da Uneb.
Resolução nº 2.032/2020, publicada no DOE de 18 jul. 2020, p. 12	Consepe/ Uneb	Aprova as Diretrizes para a Extensão Universitária da Uneb frente à pandemia covid-19.
Resolução nº 2.033/2020, publicada no DOE de 23 jul. 2020, p. 21	Consepe/ Uneb	Aprova a Instrução Normativa que orienta o desenvolvimento das atividades acadêmicas da pós-graduação <i>stricto sensu</i> , no âmbito da Uneb, frente à pandemia da covid-19.

RESOLUÇÃO	ÓRGÃO	TEOR
Resolução nº 2.082/2020, publicada no DOE de 23 out. 2020, p. 39	Consepe/ Uneb	Aprova as diretrizes gerais para elaboração do Plano Extraordinário de Oferta de Componentes Curriculares e demais atividades de ensino de graduação, no âmbito da Uneb.
Resolução nº 2.098/2020, publicada no DOE de 22.12.2020, p. 20	Consepe/ Uneb	Aprova o Calendário Acadêmico simplificado de atividades remotas para o primeiro semestre letivo de 2021 da Uneb.
Resolução nº 1.434/2020, publicada no DOE de 30 out. 2020, p. 20	Consu/ Uneb	Aprova, em caráter excepcional, a criação de auxílios de Inclusão Digital para os alunos dos cursos de graduação presencial e pós-graduação stricto sensu, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no âmbito da Uneb.
Resolução nº 1.447/2021, publicada no DOE de 16 jan. 2021, p. 21	Consu/ Uneb	Altera o Anexo Único da Resolução Consu nº 1.434/2020, que, em caráter excepcional, cria auxílios de Inclusão Digital para os alunos dos cursos de graduação presencial e de pós-graduação stricto sensu, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no âmbito da Uneb, na forma que indica.

Esse conjunto de normativas organizadas pela Uneb teve por objetivo redimensionar sua dinâmica administrativa e acadêmica para o enfrentamento das questões relativas ao contexto pandêmico. Vale ressaltar, mais uma vez, que a maioria dos campi da Uneb estão localizados no interior do estado da Bahia, e a dificuldade de sua comunidade acadêmica em geral perpassa pela falta de aparelhos, suportes tecnológicos e acesso à internet e, em alguns casos, de energia elétrica – que por serem regiões distantes dos centros urbanos são de certa forma invisibilizadas –, situação agravada

ainda mais com a pandemia. De acordo Santos (2007, p. 3), essa marginalidade

consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece como realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

Essa divisão entre populações que marginalizam grupos e regiões corrobora a ideia de Santos (2020) de que a minoria socialmente invisibilizada é que tem sido mais atingida pela pandemia da covid-19. Contextualizando, esse é um momento de mais dúvidas do que de respostas. Com a expansão do ensino para os municípios do interior baiano e o acesso dos estudantes cotistas, a Uneb, com a responsabilidade regimental com os princípios de permanência e sucesso acadêmico destes discentes, institui para esse fim o Auxílio Suporte Emergencial, Inclusão Digital e o Auxílio à Conectividade por Internet, oriundos das resoluções nº 1.434/2020 e nº 1.447/2021, que reverberaram nos editais nº 53 e nº 61/2020.

Diante do exposto, percebemos que mesmo tentando diminuir a linha abissal (SANTOS, 2007) existente entre os estudantes cotistas e não cotistas, os esforços institucionais em contemplar todos os discentes da universidade, de certa forma por conta de sua multicâmpia e do contingenciamento financeiro, ainda passam por uma dificuldade de atendê-los em sua totalidade. Aqui se registra a clara ideia de uma falsa inclusão, e Gentili (2009, p. 4) nos chama atenção para

a combinação de alguns fatores define aquilo que, em outros trabalhos, identificamos como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente; isto é, um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educa-

cional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes ou, em alguns casos, inócuas para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Não podemos deixar de registrar que as universidades brasileiras passam por uma crise financeira e um extremo contingenciamento de recursos, e que esta situação perpassa por todas suas ações e programas, crise esta que provém de um modelo econômico perverso, baseado no capitalismo neoliberal.

Ora, foi isto o que aconteceu nos últimos quarenta anos, sobretudo depois da queda do Muro de Berlim. Impôs-se a versão mais antissocial do capitalismo: o neoliberalismo crescentemente dominado pelo capital financeiro global. Esta versão do capitalismo sujeitou todas as áreas sociais – sobretudo saúde, educação e segurança social. (SANTOS, 2020, p. 24)

Se as universidades, diante da crise econômica a que estão submetidas, viviam em situação de exceção por razões de ver o Estado lhes suprimir insumos financeiros para cumprir ações primordiais, “as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências”. (SANTOS, 2020, p. 32) E para a Uneb, enquanto instituição pública, não foi diferente. Dessa maneira, apontamos a seguir as (in)conclusões, as perspectivas e as incertezas.

(In)conclusões: perspectivas e incertezas

Este estudo teve como objetivo tecer uma discussão sobre a Universidade do Estado da Bahia, pautando sua multicâmpia com a itinerância do vírus por meio de balizamentos legais. Para

explicitar como se deu a relação dos procedimentos institucionais adotados, fizemos uma incursão pelos procedimentos normativos estabelecidos pela Universidade e pelo impacto de sua aplicação na comunidade.

Diante das perspectivas observadas durante esse período pandêmico em que as determinações consubstanciadas nas resoluções explicitadas no Quadro 1 para o enfrentamento da covid-19 foram disseminadas no âmbito da Universidade, houve o afastamento social na instituição, tanto no âmbito acadêmico quanto no administrativo. Nesse percurso, todas as atividades migraram para o formato remoto por meio, preferencialmente, da plataforma institucional Microsoft Teams. Houve disponibilidade de uma formação da comunidade acadêmica para o uso das ferramentas tecnológicas, de equipamentos para o corpo técnico-administrativo, e de editais específicos e de fomento para atendimento à comunidade acadêmica, a exemplo dos editais nº 53 e nº 61/2020, apresentados nesse estudo.

Como reflexão, além das incertezas elucidadas no decorrer da escrita sobre os novos cenários possíveis em consequência da presença do vírus, percebemos que novos percalços surgiram, ou que pelo menos se tornaram evidentes nessa nova dinâmica organizacional. A citar: as condições para a execução com qualidade e eficiência do trabalho remoto do corpo técnico-administrativo e docente, as atividades virtuais acadêmicas dos estudantes e as fragilidades quanto ao acesso e ao uso das ferramentas tecnológicas, entre outros.

Por fim, mas sem colocar um ponto final – pois as incertezas persistem e novas perspectivas estão por vir –, visto que a pandemia ainda permanece fazendo vítimas e que a política brasileira relacionada ao controle da doença ainda é incipiente, só nos resta enquanto integrantes da comunidade Uneb, assim como os demais, aguardar os desdobramentos futuros em relação às novas situações que poderão surgir no cenário brasileiro ou mesmo no âmbito dos

municípios dos demais territórios baianos, e como irão reverberar nesta IES na contenção da itinerância do vírus.

Referências

BAHIA. Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 1.423/2020. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 13 ago. 2020, p. 22.

BAHIA. Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 1.434/2020. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 30 out. 2020, p. 20.

BAHIA. Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 1.447/2021. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 16 out. 2021, p. 20.

BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 2.032/2020. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 18 jul. 2020, p. 12.

BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 2.033/2020. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 23 jul. 2020, p. 21.

BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 2.082/2020. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 23 out. 2020, p. 39.

BAHIA. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade do Estado da Bahia. Resolução nº 2.098/2020. *Diário Oficial do Estado*, Salvador, 22 dez. 2020, p. 20.

BAHIA. Governo do Estado da Bahia. Decreto nº 19.586, de 27 de março de 2020. Salvador: Palácio do Governo do Estado da Bahia, 2020.

BRASIL. Governo Federal. OMS classifica coronavírus como pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/3oNdlbF>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34PTQh4>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/33jw2Sr>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FIALHO, N. H. *Universidade multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Editora UECE, 2002.

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

LEAL, I. O. J.; NOVAES, I. L.; CARNEIRO, B. P. B. Política e gestão da educação superior da Universidade e o Estado da Bahia/Uneb: paradoxos de uma gestão que completa 30 anos. Disponível em: <https://bit.ly/3gMtM9n>. Acesso em: 11 fev. 2022.

METEORED. A população mundial está aumentando: dobrou em meio século. Notícias. Disponível em: <https://bit.ly/3gL6Ozf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

NASCIMENTO, J. B. *Universidade multicampi e trabalho docente: um estudo sobre a itinerância dos professores da Universidade do Estado da Bahia*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus. Disponível em: <https://bit.ly/3GP4HoC>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Relatório da Organização das Nações Unidas. População mundial deve chegar a 9,7 bilhões de pessoas em 2050. 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/83427-populacao-mundial-deve-chegar-97-bilhoes-de-pessoas-em-2050-diz-relatorio-da-onu#:~:text=relat%C3%B3rio%20da%20ONU-,Popula%C3%A7%C3%A3o%20mundial%20deve%20chegar%20a%209%2C7%20bilh%C3%B5es%20de%20pessoas,2050%2C%20diz%20relat%C3%B3rio%20da%20ONU&text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20>

[mundial%20deve%20crescer,segunda%2Dfeira%20](#)(17) Acesso em: 12 de jun. 2021.

RUFINI, G. Destaque: Ivete Sacramento. In: Notícias: Universidade Estadual de Goiás. Disponível em: <https://bit.ly/3gGM8sn>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-47, 2007.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, E. J.; BENEVIDES, T. M. Política de cotas na Uneb e Desenvolvimento: uma análise sobre as projeções dos alunos cotistas do curso de administração e a percepção sobre sua influência no seu território de origem. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BjV7sL>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SILVA, B. C. M.; XAVIER, W. S.; COSTA, T. M. T. Sistema de cotas e desempenho: uma comparação entre estudantes cotistas e não cotistas. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 12, n. 3, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BrvvKQ>. Acesso em: 11 fev. 2022.

3

Coordenadoras e coordenadores pedagógicos no contexto do ensino remoto emergencial em escolas públicas da rede estadual da Bahia: desafios e diálogos possíveis

Patrícia Magalhães Teixeira
Regiane da Mota Queiroz Santiago
Ivonete Barreto de Amorim

Introdução

O ano de 2020 foi marcado pelo início de uma crise sanitária que se espalhou rapidamente em escala mundial em decorrência da pandemia gerada pelo novo coronavírus. (SAS-CoV-2) A situação levou governos à tomada de decisões inéditas, entre elas o fechamento das escolas, como estratégia para o isolamento social, medida considerada importante na tentativa de mitigar a proliferação do vírus. Neste trabalho, procuramos evidenciar a anormalidade do cenário que se instaurou no campo educacional a partir desse fenômeno e discutir o papel do coordenador pedagógico no desenvolvimento do ensino remoto emergencial, modelo adotado por inúmeros países como alternativa para que o processo educacional escolar não fosse abruptamente paralisado por tempo indeterminado.

Essa escrita nasce, portanto, das experiências e do cotidiano vivenciado pelas próprias autoras, coordenadoras

pedagógicas da rede pública estadual da Bahia, atuando em escolas do Território de Identidade Sisal e do Território do Sertão Produtivo durante o processo de suspensão e retomada das aulas por vias remotas. Ancoradas numa pesquisa bibliográfica, procuramos tecer um movimento dialógico entre nossas vivências e as ideias de autores que discutem o papel do coordenador pedagógico, do ensino remoto e de novos cenários educativos, no intuito de trazer-mos elementos significativos para a compreensão crítico-reflexiva deste fenômeno.

Nesse sentido, este estudo tem como propósito refletir acerca da atuação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos no contexto do ensino remoto emergencial em escolas públicas estaduais da Bahia. Com vistas a alcançarmos este objetivo, buscamos discutir o papel deste profissional na articulação dos processos educativos, analisar o cenário educacional que se configurou pelo fechamento das escolas em razão da pandemia da covid-19 e explicitar os desafios e alternativas encontradas no exercício da coordenação pedagógica no ensino remoto emergencial.

Na primeira seção, ancoradas nas ideias de Imbernón (2009) e Vasconcellos (2011), procuramos discutir a função do coordenador pedagógico e a sua importância da sua atuação na articulação dos processos educativos da/na escola. Na segunda seção, buscamos apresentar o cenário educacional vivenciado pela rede pública estadual de ensino da Bahia a partir da pandemia do novo coronavírus, estabelecendo discussões com Morin (2020) e Santos (2020), que fazem uma análise crítico-reflexiva acerca do atual contexto social. Já na terceira seção, com base nas ideias de Gentili (2009), Nóvoa (2009) e Santos (2007, 2020), abordamos os desafios e potencialidades da atuação de coordenadoras e coordenadores pedagógicos no ensino remoto emergencial.

A relevância do trabalho com esta temática se justifica pela necessidade de discutirmos a importância de tais profissionais na articulação dos processos educativos no âmbito do ensino remoto emergencial, buscando refletir sobre os principais desafios e

alternativas possíveis para a condução da educação escolar neste novo cenário.

Ademais, esperamos contribuir significativamente para um olhar crítico-reflexivo sobre os dilemas vivenciados no âmbito do ensino remoto, assim como reforçar a necessidade de políticas educacionais que possam assegurar a formação continuada em serviço, acessibilidade tecnológica e condições dignas de trabalho para o desenvolvimento de uma educação escolar de qualidade em contextos diversificados.

Reflexões acerca do papel de coordenadoras e coordenadores pedagógicos na articulação dos processos educativos da/na escola

Antes de tratarmos dos desafios vivenciados e dos diálogos estabelecidos pelas coordenadoras pedagógicas no contexto da atuação no ensino remoto emergencial em escolas públicas da rede estadual da Bahia, é importante definirmos em termos conceituais quem é este profissional. Conforme Vasconcellos (2011, p. 1),

o Professor Coordenador Pedagógico (PCP) é o intelectual orgânico do grupo, qual seja, aquele que está atento à realidade, que é competente para localizar os temas geradores (questões, contradições, necessidades, desejos) do grupo, organizá-los e devolvê-los como um desafio para o coletivo, ajudando na tomada de consciência e na busca conjunta de formas de enfrentamento.

Desse modo, coordenadoras e coordenadores pedagógicos se destacam como profissionais centrais na proposição de temáticas, assumindo de forma consciente a mediação das ações coletivas do grupo a partir de uma visão ampla do cenário educativo. Destarte, os momentos de formação coletiva são imprescindíveis para o

envolvimento de todos através da cooperação e corresponsabilização no desenvolvimento do processo educacional.

É nessa perspectiva que Imbernón (2009, p. 106) diz que “a formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender”, portanto, no repensar as práticas coletivamente. Assim, faz-se necessário que coordenadoras e coordenadores pedagógicos contribuam na discussão das problemáticas da escola, refletindo, inovando e ajudando o docente na busca de soluções para os problemas identificados. Além disso, é mencionar ainda que

o(a) formador(a) ajuda a meditar sobre situações práticas, pensar sobre o que se faz durante sua execução, incluindo nesse processo a deliberação acerca do sentido (e da construção deste analisando e submetendo à revisão crítica o sentido da educação) e o valor ético das atuações. (IMBERNÓN, 2009, p. 107)

Compreende-se que, além das intervenções didáticas e pedagógicas, cabe ao profissional formador pensar sobre sua atuação com um olhar ético, sensível e humanizado. O exercício da práxis deve se fazer presente no âmbito da formação e atuação tanto individual como coletiva.

O Estatuto do Magistério Público (Lei nº 8261/2002), assim como o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia (Portaria nº 5.872/2011) definem as atribuições de coordenadoras e coordenadores pedagógicos e evidenciam o papel formador destes profissionais. Explicita-se assim a necessidade de oferecer subsídios teóricos metodológicos aos profissionais da escola, de modo a contribuir para a formação continuada em serviço. Vale ressaltar que diante dessa demanda coordenadoras e coordenadores pedagógicos precisam investir em sua própria formação e isso requer esforço pessoal e apoio institucional.

O profissional da coordenação pedagógica atua diretamente na articulação da dinâmica escolar, assim como na orientação de

atividades pedagógicas, individuais e coletivas, para que a escola cumpra sua função social. Além disso, Vasconcellos (2011, p. 1) ressalta que

o coordenador, como todo educador, vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr, ouvir, acatar, modificar-se. Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, têm o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido.

Percebe-se, conforme assevera Vasconcellos (2011), que a atuação deste profissional no âmbito da escola vai muito além da responsabilidade com a formação teórica e metodológica, é necessário que esteja imbuído de outros saberes que lhe permitam, em seu espaço de trabalho, dirigir, ser firme e ao mesmo tempo flexível, com um olhar atento para as dimensões cognitivas e afetivas dos professores, atuando sempre na dialogicidade, estimulando a práxis docente.

Contudo, não podemos discutir acerca do trabalho das coordenadoras e coordenadores pedagógicos sem fazermos uma contextualização com o cenário educacional que se configurou pelo fechamento das escolas em razão da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), doença infecciosa que desencadeou uma série de consequências drásticas em escala global.

Cenário educacional vivenciado pela rede pública estadual de ensino da Bahia a partir da pandemia do novo coronavírus

O cenário educacional que se instaurou a partir da pandemia do novo coronavírus é objeto de reflexões no intuito de compreendermos as transformações ocorridas e os desafios postos no campo

da educação escolar, sobretudo na esfera da rede pública estadual de ensino da Bahia.

Após a Organização Mundial de Saúde anunciar a elevação do estado da contaminação da covid-19 à pandemia no dia 11 de março de 2020, fez-se necessária uma tomada de medidas urgentes de prevenção na tentativa de contribuir para o controle e contenção de riscos e danos à saúde pública. Na Bahia, o governo lançou o Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020, regulamentando as medidas temporárias para enfrentamento da pandemia, no qual foi determinada a suspensão das aulas por 30 dias na rede estadual de ensino em Salvador, Feira de Santana e Porto Seguro, cidades que registraram os primeiros casos de pessoas infectadas pela covid-19.

Dada a gravidade da expansão da pandemia, houve a publicação do Decreto nº 19.549, de 18 de março de 2020, o qual declarou situação de emergência em todo o território baiano e estabeleceu a suspensão das atividades letivas nas unidades de ensino públicas e particulares do estado da Bahia. A partir de então, houve a dispersão em massa das comunidades escolares, ainda atônitas, sem compreender os rumos que seriam tomados frente ao cenário de incertezas que emergiu repentinamente.

O isolamento social acentuou os desafios que já existiam na sociedade e trouxe novas problemáticas, principalmente para a educação. O fechamento das escolas desvelou os abismos sociais que se encontravam disfarçados, escancarando situações de extrema pobreza com a qual convivíamos. Como destaca Santos (2020, p. 19), “se as escolas fecham, acaba a merenda escolar que garantia a sobrevivência das crianças”. Além disso, é inevitável afirmar a acentuação das desigualdades educacionais no país entre as regiões, entre as classes sociais, entre os alunos que residem na zona rural em locais de difícil acesso, ou mesmo entre os que vivem nas grandes cidades, porém sem acesso às mínimas condições de sobrevivência humana.

A “diáspora” que se instaurou no ambiente escolar gerou uma série de questões que passaram a inquietar muitos membros das

equipes escolares, a exemplo dos coordenadores e coordenadoras pedagógicas, que, enquanto sujeitos que assumem uma espécie de liderança no contexto escolar, se viram na necessidade de agir no intuito de engajar a equipe com vistas a retomar algumas atividades educativas mesmo sem um direcionamento de maneira institucionalizada por parte da Secretaria Estadual de Educação da Bahia.

Embora o cenário apontasse uma gama de dificuldades, como a perda do contato com um número considerável de estudantes, a fragilidade dos processos de interação da equipe escolar por meios virtuais, as limitações quanto ao acesso e uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na prática pedagógica e o afloramento de questões socioemocionais, os primeiros passos foram dados no sentido de mobilizar e engajar a equipe com o objetivo de buscar estabelecer e fortalecer o vínculo entre os membros da comunidade escolar.

Como afirma Morin (2020, p. 5), “compreender o festival de incertezas desencadeado pela pandemia do coronavírus é um dos desafios da complexidade”. Essa afirmativa revela a complexidade não só para se compreender, mas para atuar no novo cenário educacional que se estabeleceu, e esse foi um dos grandes desafios postos para os e as profissionais da coordenação pedagógica.

Nesse sentido, alguns diálogos foram conduzidos entre a coordenação pedagógica, a equipe gestora e os docentes na tentativa de compreender as novas demandas educacionais no contexto pandêmico. Nos momentos de reflexão, escuta sensível, diálogo e compartilhamento, veio à tona a ausência de condições físicas, estruturais e materiais necessárias para o desenvolvimento da ação educativa no contexto remoto, a necessidade de firmar ainda mais a parceria entre escola, família e comunidade, assim como fortalecer as relações interpessoais no bojo do distanciamento social.

Desafios e potencialidades da atuação em coordenadoria pedagógica no ensino remoto emergencial da rede pública estadual de ensino da Bahia

A problemática apontada na seção anterior revelou o quanto o acompanhamento pedagógico precisaria ser intensificado como elemento integrador da ação educativa a partir da mediação do planejamento, acompanhamento participativo da execução das ações e avaliação da prática, o que certamente poderia ser realizado por meio de diálogos constantes com a equipe gestora, os funcionários, professores, estudantes e seus familiares.

Diante disso, algumas ações foram efetivadas no sentido de fortalecer o vínculo entre os estudantes e a escola e estimular a manutenção dos estudos de maneira autônoma sem que necessariamente fosse algo instituído pela rede estadual de ensino. A partir de um esforço conjunto, foram criados os grupos de WhatsApp por turma, feitas reuniões virtuais com os estudantes, houve a criação de roteiro de estudos, e algumas atividades com foco nos conteúdos curriculares passaram a ser conduzidas pelos professores e professoras visando ao processo de interação com todos e todas as estudantes.

Vale ressaltar que ao longo desse percurso vivenciamos momentos de muita interação e outros de dispersão, numa mistura contínua entre motivação e desmotivação, força e fragilidade, envolvimento e apatia por parte de toda a comunidade escolar. Assim, foram feitas as primeiras incursões no campo do ensino remoto, experienciando as fragilidades e potencialidades desse novo cenário de atuação.

Diante da intensificação do quadro da pandemia, diversos decretos foram lançados pelo governo estadual, prorrogando a suspensão das aulas pela inexistência de garantias concretas de segurança para o retorno presencial, assim como pela dificuldade de instituir uma nova proposta educacional com condições

pedagógicas, estruturais e materiais apropriadas para contemplar todos os estudantes da dimensão e diversidade do território baiano.

De acordo com Santos (2020), os grupos sociais que já eram discriminados e acometidos pelas injustiças sociais antes da chegada da doença estão ainda mais vulneráveis neste período. “É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual” (2020, p. 15), e são justamente estes grupos que fazem parte da escola pública. Os efeitos do fechamento das escolas acentuaram ainda mais as abissalidades das camadas populares mais vulneráveis, visto que as escolas públicas representam um dos principais meios de presença do Estado na vida das pessoas, e quase sempre são os únicos pontos de apoio das famílias e de acesso à formação e informação.

Santos (2007, p. 76) afirma ainda que “o pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas”. Esse pensamento revela que à medida que o Estado se afasta das populações menos favorecidas ou age com morosidade, sobretudo num contexto de crise em que há a necessidade de ações emergenciais com vistas à garantia de direitos, certamente estará se transformando em máquina perpetuadora das abissalidades e das injustiças sociais.

Assim, nesse campo de incertezas e de fragilidades no que tange à garantia do direito à educação em contexto pandêmico, desponta a figura do coordenador e da coordenadora pedagógica como liderança, no sentido de mobilizar a equipe em torno do desejo e da responsabilidade social de continuar contribuindo para a garantia do direito de aprender dos estudantes em cenário adverso, e o estímulo para que os docentes se envolvessem nos processos formativos foi crucial.

Embora muitos professores e professoras estivessem participando de cursos na área das tecnologias digitais oferecidos pela

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), ficou evidente a dificuldade de traduzir os conhecimentos construídos na prática pedagógica. A superficialidade dos processos formativos trouxe para os e as profissionais da coordenação pedagógica mais um desafio a ser superado: Como mediar o processo formativo para a utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação a partir das necessidades constatadas?

Na tentativa de responder este questionamento, o diálogo com a equipe foi essencial, visto que foram apontadas algumas alternativas como a troca de experiência entre os pares, a busca de parcerias, a revisitação dos cursos outrora oferecidos pela SEC, assim como a necessidade de desenvolvermos a autonomia formativa. Isso revelou que a formação continuada em serviço é fortalecida por uma busca autônoma e coletiva dos sujeitos envolvidos na práxis educativa.

Vale ressaltar que embora a SEC tenha criado um plano para o retorno das aulas através do diálogo com as equipes gestoras dos Núcleos Territoriais de Educação e das escolas, oferecido cursos na área tecnológica, mediado a criação colaborativa de materiais pedagógicos alternativos, investido na adequação física dos espaços escolares, não podemos negar que o sistema educacional baiano mostrou certa fragilidade para dar uma resposta rápida para que as aulas fossem retomadas. O discurso girou em torno da “solidariedade pedagógica” no ano de 2020 para que as escolas não perdessem o contato com os e as estudantes e pudessem evitar danos maiores como a evasão em massa.

Esse posicionamento da SEC gerou certa dificuldade no que se refere à mobilização da equipe escolar, visto que trabalhar no campo da sensibilização sem um direcionamento institucional para a retomada dos trabalhos requer o emprego de um esforço maior no processo de engajamento.

Quase um ano se passou sem que houvesse um direcionamento para o retorno das aulas. Foi então que, no dia 1º de março de 2021, a SEC fez um chamamento público, convocando os profissionais

da educação a participar da pré-jornada em que foram divulgadas as diretrizes para o funcionamento do ano letivo contínuo 2020/2021, o qual foi organizado para o cumprimento de 1.500 horas-aula no período de 228 dias letivos.

No período de 8 a 12 de março houve a realização da Jornada Pedagógica, sob a responsabilidade das escolas com base nas orientações da SEC, efetivando um ciclo de planejamento e preparação para o início das aulas no dia 15 de março de 2021, de forma remota. É válido destacar que num período de 15 dias as equipes escolares tiveram que despender um esforço hercúleo para compreender o que seria o sistema de ensino remoto segundo as diretrizes da SEC, definir os meios que seriam utilizados para alcançar os estudantes, fazer o planejamento coletivo e individual, assim como mobilizar os estudantes para a retomada das atividades escolares. Não podemos negar que o excesso de atividades em tão pouco tempo gerou muita ansiedade na equipe e o coordenador e a coordenadora pedagógica precisaram utilizar algumas estratégias para amenizar a tensão do grupo.

Assim, no dia 15 de março de 2021, as escolas públicas da rede estadual de ensino da Bahia foram desafiadas a iniciar o ano letivo contínuo 2020/2021 através do ensino remoto. Para tanto, como coordenadoras pedagógicas, as autoras buscaram estruturar o trabalho coletivo pelo fortalecimento da parceria, da cooperação e da busca constante para concretizar a “comunidade de práticas”, concebida por Nóvoa (2009, p. 41) como o

espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos.

As estratégias de comunicação já existentes e utilizadas pelos e pelas profissionais da coordenação pedagógica com os estudantes precisaram ser fortalecidas, bem como outras precisaram ser

criadas de acordo com as sugestões do grupo e a necessidade de fazer chegar as informações e orientações gerais aos discentes e seus familiares. Destacaram-se como principal canal os grupos de WhatsApp, por terem maior abrangência entre os estudantes e maior possibilidade de acesso.

Assim, foram criados diversos grupos no WhatsApp, tanto os gerais agregando os estudantes da escola, quanto outros específicos com os líderes de classe, monitores do Programa Mais Estudo e familiares, como forma de se estabelecer a comunicação entre a comunidade escolar. Para o envio de atividades pedagógicas, inicialmente foram adotados também os grupos de WhatsApp por turma e, a partir do momento em que os estudantes foram sinalizando dificuldades para acessar as atividades por meios virtuais, os professores e professoras foram orientados a preparar atividades impressas para serem enviadas aos estudantes. A utilização de outras redes sociais como Instagram e Facebook foram necessárias para divulgar as informações, ações e os projetos que a escola desenvolve.

Para a mobilização e o engajamento da comunidade escolar, fez-se necessário realizar reuniões pela plataforma Google Meets, tanto com estudantes como com professores, e intensificar as ligações telefônicas para um contato mais direto e individualizado. Como ação de suporte para melhorar a condição do trabalho dos professores, houve a contratação de um profissional externo para possibilitar momentos formativos para a utilização dos aplicativos do Google G-Suite (Google Forms, Google Classroom, entre outros), assim como movimentos de trocas de saberes com professores e coordenadores mais experientes em relação a essas ferramentas tecnológicas, com vistas a atribuir a horizontalização do conhecimento entre os pares de forma contextualizada e solidária. Assim, à medida que os docentes iam trocando experiências e se apropriando de novos conhecimentos, foram sendo ampliados os recursos tecnológicos para as aulas.

Nesse percurso foi possível observar, com base no ensino remoto, que uma série de problemáticas já existentes no contexto social e na educação pública foi exacerbada. A precariedade da estrutura física das escolas, a insuficiência de aparato tecnológico, a ausência de uma ambiência para a realização dos estudos em casa, a falta de acessibilidade ou acessibilidade tecnológica precária, assim como a dificuldade de adaptação a esse novo sistema de ensino, foram fatores que repercutiram no trabalho da coordenação, para os quais ainda não foram elaboradas soluções concretas.

Percebe-se, portanto, que “a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social” (SANTOS, 2020, p. 21), pois o modelo econômico social vigente neoliberalista desconsidera a lógica do serviço público e ignora o princípio da cidadania e dos direitos humanos. Assim,

as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. (SANTOS, 2020, p. 28)

Portanto, a atuação mínima do Estado pela redução e pelos cortes nos investimentos, sobretudo no setor educacional, tem gerado muitos empecilhos para que as instituições de ensino ofereçam uma educação que não reforce as desigualdades sociais que afetam as camadas populares. Desse modo, “não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade”. (GENTILI, 2009, p. 1062)

Nesse sentido, os sujeitos inseridos na escola pública estão limitados com relação ao direito à educação em condições de igualdade, principalmente nesse contexto pandêmico em que as assimetrias estão ainda mais acentuadas. Assim, a construção de

uma escola pública capaz de efetivar uma educação emancipatória deve ser uma bandeira de luta das classes populares com vistas ao rompimento das abissalidades presentes no sistema educacional brasileiro.

À guisa de conclusão

O início deste século trouxe à humanidade muitas transformações sociais, culturais e tecnológicas, e isso tem modificado as relações e as formas de comunicação social. Os modos de produção do saber também foram impactados com a disseminação de uma cultura tecnológica, no entanto o cenário educacional brasileiro não tem acompanhado tais mudanças, sobretudo pela insuficiência de políticas públicas de formação continuada em serviço e acessibilidade tecnológica para o uso pedagógico qualificado.

O processo de implementação do ensino remoto emergencial em escolas públicas da rede estadual da Bahia em contexto pandêmico tem desafiado a comunidade escolar a buscar alternativas possíveis considerando as condições e os meios de que dispunham, muitas vezes ineficientes para suprir as necessidades do momento. O exercício da coordenação pedagógica, que outrora acontecia predominantemente em um espaço presencial, foi transportado para o ambiente do distanciamento social e da virtualidade, ao qual demanda uma parte considerável do trabalho do e da profissional de coordenação pedagógica para realizar a busca ativa dos estudantes, o diálogo coletivo e individual com os docentes, assim como o estreitamento de laços com a gestão escolar e as famílias, com vistas a não se alienarem à dinâmica do ensino remoto e a toda sua complexidade.

Nesse cenário adverso, a atuação do coordenador e da coordenadora pedagógica enquanto articuladores e mediadores de processos educativos tem sido providencial desde a fase de reunir o grupo para discutir as primeiras ações, para os debates, assim

como para a comunicação de toda a equipe no percurso do planejamento e avaliação da práxis.

Percebeu-se que um dos grandes desafios para a adaptação e o desenvolvimento do ensino remoto por parte da equipe escolar foi a dificuldade de lidar com as tecnologias, visto que muitos profissionais não as utilizavam em virtude da interação diária de maneira presencial com os estudantes e também não tinham uma formação consolidada sobre o uso de aplicativos e plataformas na prática pedagógica.

Diante disso, o uso da internet e o letramento digital se revelaram uma necessidade urgente de aprofundamento no campo da formação, visto que embora as autoras já tivessem participado de alguns cursos oferecidos pela SEC-BA, ficou evidenciada a dificuldade do uso operacional e pedagógico das tecnologias digitais na prática cotidiana. Além disso, a acessibilidade tecnológica por parte de muitos e muitas estudantes ainda é muito restrita e precária, o que dificulta a realização de um trabalho consistente com o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação sem reforçar os processos de exclusão.

O exercício contínuo de conhecer e compreender de forma ampla a realidade é fator preponderante para que o e a profissional de coordenação pedagógica estabeleçam diálogos com seus pares no intuito de buscar alternativas possíveis para o desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Pensar e repensar a prática considerando a realidade vivenciada é um fator extremamente necessário na condução do processo educativo, porém as condições físicas e materiais são fundamentais para que a prática pedagógica seja concretizada, e isso requer investimentos e a implementação de políticas públicas condizentes com as reais necessidades apresentadas em cada cenário educativo.

Referências

- BAHIA. Governo do Estado. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. *Diário Oficial do Estado da Bahia*: seção 1, Bahia, 30 maio 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3JhdX6O>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Governo do Estado. Decreto nº 19.529, de 16 de março de 2020. Regulamenta, no Estado da Bahia, as medidas temporárias para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus. *Diário Oficial do Estado da Bahia*: seção 1, Bahia, n. 22.861, 17 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gL7pAZ>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Governo do Estado. Decreto nº 19.549, de 18 de março de 2020. Declara Situação de Emergência em todo o território baiano, afetado por Doença Infecciosa Viral – COBRADE 1.5.1.1.0, conforme a Instrução Normativa do Ministério da Integração Nacional nº 02, de 20 de dezembro de 2016, para fins de prevenção e enfrentamento à COVID-19, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*: seção 1, Bahia, n. 22.863, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3sGQmWv>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Governo do Estado. Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011. Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*: seção 1, Bahia, n. 20.607, 15 jul. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/LLlWw>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.
- IMBÉRNON, F. *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.
- MORIN, E. *Um festival de incerteza*. Instituto Morin. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3BkKCWr>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-47, 2007.

VASCONCELLOS, C. S. *O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários*. São Paulo: Libertad, 2011.

VASCONCELLOS, C. S. *Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas*. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3JneiVu>. Acesso em: 11 fev. 2022.

4

Desafios do ensino remoto no contexto da escola pública no território do Semiárido Nordeste II

Rosa Maria de Oliveira

Mônica Moreira de Oliveira Torres

Introdução

Em março de 2020, toda a população brasileira foi surpreendida pelo impacto da pandemia causada pela covid-19, que impôs desafios de diferentes ordens a toda sociedade, em particular aos professores e estudantes, que não estavam preparados para vivenciar essa experiência que coloca em risco a vida. Observamos uma geração que não contava com as intempéries, impasses e algumas exclusões impostas pela potência de um vírus invisível que causou um movimento de natureza estranha em todo o mundo.

Dispositivos legais que buscam regulamentar os ajustes para diminuir os impactos da pandemia na educação são publicados: o Decreto Estadual nº 19.586, de 27 de março de 2020, que ratifica declaração de Situação de Emergência em todo o território baiano, para fins de prevenção e enfrentamento à covid-19; a Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 544, de 16 de junho de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais durante a pandemia; a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020, que dispõe sobre o retorno às aulas

presenciais e sobre a utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas; a Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020, que altera as Portarias nº 544 e nº 1.030; a Resolução CEE/BA nº 40, de 22 de junho de 2020, que revoga a Resolução CEE nº 34/2020, que dispõe que as instituições escolares podem aderir ao regime especial de desenvolvimento de atividades curriculares nos domicílios dos estudantes, de acordo com as determinações e orientações do Conselho.

A suspensão das atividades presenciais nas escolas, com a legalização do ensino emergencial remoto como a única alternativa, associada às medidas de isolamento social, de biossegurança e proteção com o uso de máscaras, higienização das mãos, entre outras orientações, se impõem independentemente do contexto e como condição para a não propagação do vírus. A Portaria nº 637/2021 reorganizou as atividades letivas na rede estadual de ensino na Bahia, e adaptações foram orientadas para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas, com adoção de aulas e outras atividades remotas. Nesse contexto, as aulas presenciais já suspensas modificaram a rotina dos encontros diários.

Esse fenômeno também vem sendo vivenciado nas escolas da rede estadual de ensino, e neste texto buscamos compreender quais os desafios do ensino emergencial remoto no Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira, tendo em vista a inclusão dos estudantes nas atividades pedagógicas; e quais desafios se colocam para assegurar o direito à educação aos estudantes no contexto do ensino remoto?

O Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira oferece Ensino Médio Regular e Ensino Médio com Mediação Tecnológica, (EMITEC), e está situado na cidade de Jeremoabo, Território do Semiárido Nordeste II, Bahia.¹ Assim, este texto tem como objetivo

1 O Território do Semiárido Nordeste II é composto por 18 municípios: Jeremoabo, Santa Brígida, Pedro Alexandre, Coronel João Sá, Sítio do Quinto, Novo Triunfo, Antas, Cícero Dantas, Banzaê, Fátima, Ajustina, Paripiranga, Ribeira do Pombal, Heliópolis, Ribeira do Amparo, Cipó, Nova Soure, Euclides da Cunha. Dados da Secretaria de Cultura da Bahia.

refletir sobre os desafios do ensino emergencial remoto no contexto do Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira, inserido no Território do Semiárido Nordeste II.

A metodologia do trabalho é qualitativa e quantitativa, com ênfase na pesquisa documental e bibliográfica, em que se procurou analisar alguns dados da escola indicada no contexto do ensino remoto em Jeremoabo. (ANDRÉ, 1985)

Os resultados colocam em dúvida a possibilidade real de os estudantes manterem os percursos educativos tendo em vista a evolução dos saberes na formação, fortalecendo relações e conquistas através do ensino emergencial remoto no Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira, bem como de não verem assegurado o direito à educação a todos os estudantes nesse contexto.

As tecnologias, o ensino remoto e os desafios para a inclusão de estudantes

A presença das tecnologias da informação e comunicação nos espaços sociais e seus avanços para a comunicação humana para o acesso e produção de informações e conhecimento são um fenômeno real. As potencialidades das tecnologias têm colocado em evidência que a escola é fundamental, mas já não configura como o único espaço para acesso ao conhecimento.

As tecnologias podem ampliar e democratizar o acesso ao conhecimento e são hoje condição de cidadania. Dessa forma, sua existência como uma produção humana, social, que resulta dos avanços científicos numa determinada sociedade, não é suficiente para ampliar e socializar o conhecimento e enriquecer a prática pedagógica na escola, sendo necessário assegurar o direito às tecnologias. Segundo Gadotti (2000 p. 7),

Novas oportunidades parecem abrir-se para os educadores. Esses espaços de formação têm tudo para permitir maior de-

mocratização da informação e do conhecimento, portanto, menos distorção e menos manipulação, menos controle e mais liberdade. É uma questão de tempo, de políticas públicas adequadas e de iniciativa da sociedade. A tecnologia não basta. É preciso a participação mais intensa e organizada da sociedade. O acesso à informação não é apenas um direito. É um direito fundamental, um direito primário, o primeiro de todos os direitos, pois sem ele não se tem acesso aos outros direitos.

A definição de políticas públicas que ampliem o acesso às informações se torna imprescindível para a construção de uma sociedade democrática. Neste sentido se insere a realidade do ensino remoto emergencial, adotado como única alternativa possível para oferta de educação no contexto da pandemia da covid-19 e visando a garantir o direito de aprendizagem dos estudantes, a conclusão do ano letivo, a continuidade dos planos e ações no contexto educacional brasileiro.

O ensino remoto emergencial pode ser definido como a oferta de atividades não presenciais realizadas com ou sem mediação tecnológica. Essa definição pode ser observada no pronunciamento do CNE (BRASIL, 2020a, p. 21), que

define atividades não presenciais como: o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior.

O ensino remoto vem sendo associado à Educação a Distância (EaD), reconhecida oficialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 e, conforme Moore e Kearsley (2007, p. 2), é “uma modalidade educacional na qual o processo de ensino-aprendizagem ocorre com intervenção das tecnologias da informação e comunicação, de forma planejada”.

No ensino remoto evidenciamos que a forma planejada contradiz o cenário emergencial; no entanto, a mediação tecnológica existe de forma parcial. É importante colocar que o ensino remoto é comparado por alguns autores com a Educação a Distância, porém o que difere um do outro é justamente o fato de um ter sido planejado e o outro ser experimentado no contexto contingencial. O ensino remoto, caracterizado como emergencial, partiu do princípio de que não foi estudado, pensado, idealizado, não é fruto de uma pesquisa cujo resultado foi exitoso, provém de uma situação que se estabeleceu de forma emergente e precisou ser adotado no universo de escolas públicas e privadas no cenário nacional e mundial.

Atentemo-nos aqui para a realidade da escola baiana, com recorte para o contexto do Semiárido Nordeste II. Após a disseminação da covid-19, as escolas foram fechadas. Educar sempre foi um desafio, mas nunca tão perceptível como atualmente. Formação, cursos, aulas remotas, aplicativos, entre outros recursos foram oferecidos para suprir o distanciamento físico na aprendizagem e ampliar ainda mais esse contexto de formar cidadãos, sem oferecer as reais circunstâncias para realizar esse feito. Além disso, não houve tempo para preparar pessoas e organizar recursos, equipar escolas e capacitar professores, visto que a maioria dos cursos de licenciaturas que formam professores não oferece a disciplina de Tecnologias Digitais, tornando assim o processo do ensino remoto ainda mais desafiador.

A aprendizagem ficou limitada aos direcionamentos das aulas síncronas e assíncronas, mediadas por tecnologias digitais e por um professor do outro lado da tela do computador ou celular, caracterizando esse modelo de aprendizagem com aspectos negativos se sobrepondo aos positivos. Há pouca interação, os *feedbacks* não são imediatos, as inferências são frias e restritas, e o acesso não alcança cem por cento dos estudantes, desclassificando o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos em art. 26:

Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e funda-

mentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito. [...] Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de educação que será ministrada aos seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

O artigo supracitado tem seus parágrafos contrariados. No contexto do ensino remoto, o estudante sem acesso à internet tem seu direito negado, seu desenvolvimento comprometido, além da ausência dos pais nesse processo, os quais não foram convidados a sugerir alternativas para o ensino remoto. Este ensino, para acontecer, necessita de tecnologias digitais disponíveis, além de uma nova postura do educador. Diante de todas as dificuldades econômicas que perpassam o território nacional e a região nordeste, faz-se necessário promover uma reflexão acerca da educação neste cenário atual.

É perceptível o negacionismo evidente na proposta do ensino remoto, visto que como a oferta se baseia principalmente no acesso à internet, denotam-se a segmentação e a diferenciação de estudantes. Apresenta proposta heterogênea e desigual, quando concede aos estudantes com acesso à internet aulas *on-line* e aos que não têm acesso apenas atividades impressas, configurando-se como uma proposta de ensino excludente. O direito à educação existe nas entrelinhas dos documentos, é uma conquista teórica – que na prática humilha, segrega e aterroriza sonhos, ideais e lutas. O resultado de toda essa ação ofensiva são jovens sem motivação, consternados pela indiferença, pela ausência de oportunidades, jovens que não têm consciência de seu potencial, não se sentem capazes de exercer o protagonismo juvenil, porque foram envolvidos no processo do fascismo social.

O problema é tão grave que esses estudantes muitas vezes não reagem a esse negacionismo e vivenciam essa realidade hostil como normal, não percebendo a necessidade de luta por justiça social, por garantia desses direitos. Os próprios governantes maquiagem as

ofertas de ensino, escondendo a verdadeira realidade dos jovens que residem nos espaços menos favorecidos, oferecendo bolsas estudantis como incentivo ao silenciamento. São ações tão abissais que marcam o sistema educacional brasileiro, dividindo a sociedade desigualmente: de um lado a opressão, a pobreza, a discriminação, a fome, a miséria, a desinformação; do outro lado um grupo mais privilegiado, com acesso à internet, poder, riqueza, garantia do direito; entre os dois, o sonho da democracia, sucumbido por políticas públicas mais justas. Como afirma Gentili (2009, p. 18), a educação é assim um direito de todos e a violação desse direito a um único indivíduo supõe o questionamento de tal direito a todos os indivíduos. A partir de uma perspectiva democrática, não há inclusão social que possa ser parcial.

O ensino remoto no contexto da rede estadual de ensino na Bahia: desafios vivenciados no Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira

O início das atividades pedagógicas na rede estadual de ensino baiana através do ensino remoto não se deu no primeiro momento da pandemia. Alguns estados foram impecáveis na ação, não perderam tempo; outros, como a Bahia, adiaram uma solução, justificando que a alternativa de estabelecer o ensino remoto seria excludente naquele momento, visto que nem todos os estudantes tinham acesso à internet. O ano de 2020 foi difícil, movido pela ansiedade e pela inquietação de estudantes e professores. Ele finalizou e, em meio ao cenário aterrorizante causado pela pandemia que se estendia, não se tinha uma solução para a oferta das aulas nas escolas da rede estadual de ensino.

Nesse contexto, o Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) se pronunciou sobre a educação no estado da Bahia no documento “Reorganização do ano letivo na Bahia: pela superação

das desigualdades educacionais”, aprovado em 4 de setembro de 2020, analisando minuciosamente esse problema. O Fórum

sugere a criação pelo governo de uma Comissão Estadual Intersetorial de Saúde, Educação e Assistência Social; a adoção de políticas públicas para democratizar o acesso às tecnologias digitais; o zelo com a formação, saúde e condições de trabalho dos profissionais das escolas; a necessidade das secretarias estadual e municipais de educação conduzirem as ações por meio da gestão democrática; a reorganização do currículo escolar pela escola. (FEEBA, 2020a, p. 1)

As recomendações do FEEBA enfatizam a definição de política de acesso de estudantes e professores às tecnologias e a criação da Comissão Estadual Intersetorial de Saúde, Educação e Assistência Social como condição para o retorno às atividades não presenciais nas escolas. Nesse sentido, o Fórum também promoveu uma escuta pública à sociedade baiana em 22 de fevereiro de 2021, resultando no documento “Contribuições para a elaboração do calendário escolar excepcional do ano letivo continuum 2020/2021”, no qual são registrados alguns posicionamentos sobre a necessidade de maior participação da comunidade escolar na organização do retorno das atividades escolares.

A Portaria nº 637/2021 reorganizou as atividades letivas na rede estadual de ensino na Bahia e foram orientadas adaptações para a oferta de atividades pedagógicas não presenciais com realização de aulas e outras atividades na modalidade remota, sinalizando também o avanço gradual para o modelo híbrido e, no futuro, o retorno à modalidade presencial. A decisão de retorno das atividades não presenciais na rede estadual de educação em março de 2021 ocorre de forma acertada, todavia se depara com desafios e dificuldade de várias ordens, considerando que escolas, estudantes e professores não apresentam as mesmas condições de acesso e domínio das tecnologias digitais. Nesse contexto se insere o Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira, situado no Território do Semiárido Nordeste II, no qual a autora deste capítulo atua

como coordenadora pedagógica desde 2010, acompanha a proposta de realização do Calendário Continuum 2020/2021 e a implementação do ensino remoto. Nesse estudo, procedemos a uma análise documental dos registros disponíveis no sistema da escola² das turmas de 1º e 2º anos do Calendário Continuum, com destaque para a participação na realização das atividades e para os resultados da avaliação da unidade.

O Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira está situado na cidade de Jeremoabo, tem atualmente 688 estudantes matriculados no Ensino Médio Regular e 114 estudantes matriculados no Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMITEC), anexo situado na Lagoa do Inácio pertencente a esta unidade escolar, totalizando 802 estudantes. Destes, um estudante é deficiente visual e dois são deficientes auditivos, ambos sem assistência de intérprete ou cuidador. Antes do início das atividades remotas na escola, foi feita uma pesquisa com os estudantes através de questionário no Google Forms, com o objetivo de diagnosticar suas condições de acessibilidade à internet para participar das aulas. Dos 802 estudantes matriculados, apenas 477 responderam ao questionário sobre acesso à internet, possivelmente dadas as dificuldades desse acesso.

Após início das aulas em março de 2021, foi criado o e-mail Eno-va, inserindo os estudantes com acesso à internet no ambiente de aprendizagem Google Classroom. Professores ministram aulas pelo Google Meets e antes enviam o *link* das aulas para o grupo de WhatsApp, e o líder de cada turma o envia para seus respectivos colegas/turmas. Para os estudantes sem acesso à internet, são disponibilizados pela Secretaria de Educação (SEC) cadernos de apoio organizados por diferentes componentes curriculares, cabendo a cada unidade escolar fazer a impressão e acionar o estudante para retirar e agendar sua devolutiva, realizando as atividades em casa. Conforme consta no *Livro de Protocolo da Educação da Bahia 2021* (2021, p. 12-13):

2 <http://sge.educacao.ba.gov.br/Sistema> de Gestão Escolar-

a fim de facilitar a organização das competências, habilidades e objetos de conhecimento essenciais a serem trabalhados no retorno às atividades letivas, a SEC elaborou um conjunto de Organizadores Curriculares Essenciais, por Área de Conhecimento, e de Cadernos de Apoio à Aprendizagem, por componente curricular.

A maioria das escolas utiliza os cadernos de apoio, tanto como referência nas práticas de estudo *on-line* quanto na oferta dos cadernos impressos para os estudantes que não têm acesso à internet e não mantêm contato com o professor. Esse caderno contém Trilhas de Aprendizagem que norteiam esses estudantes nas leituras e atividades. No entanto, a experiência na unidade I não se mostrou tão positiva. Os estudantes apresentaram muitas dúvidas, alguns pais foram à escola dialogar com o diretor, que adiou a data de devolutiva desses cadernos.

Observamos que para os estudantes que não têm acesso à internet, a aprendizagem é comprometida, e quando acontece é caracterizada como aprendizagem sem sabor, sem interação, sem mediação do professor, sem inferências e contribuições. O professor recebe o caderno respondido pelo próprio aluno, faz a correção e estabelece uma nota de zero a dez. Mais uma vez, é comprovado o tratamento desigual aos estudantes que não têm acesso à internet.

Cabe esclarecer que os estudantes que não utilizam a internet atualmente não a utilizavam antes. A escola já apresentava problemas de infraestrutura, pois não tinha uma sala de atendimento aos estudantes e estava impossibilitada de organizar espaços para inclusão digital em razão do comprometimento da parte elétrica.

O estudo foi feito com os estudantes das turmas do 1º ano/2020 do Ensino Médio no período da unidade I, a qual compreendeu um processo de ensino e aprendizagem correspondente a um tempo cronológico de sete semanas: iniciando em 15 de março e concluindo em 30 de abril de 2021. Porém, percebeu-se nesse período o quantitativo expressivo de estudantes que não conseguiram participar de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste estudo, os estudantes selecionados para participar da pesquisa foram os 178 estudantes dos primeiros anos/2020, tendo como critério a disposição das notas no Sistema de Gestão Escolar, possibilitando uma análise sobre os dados referentes aos estudos e rendimentos da unidade I.

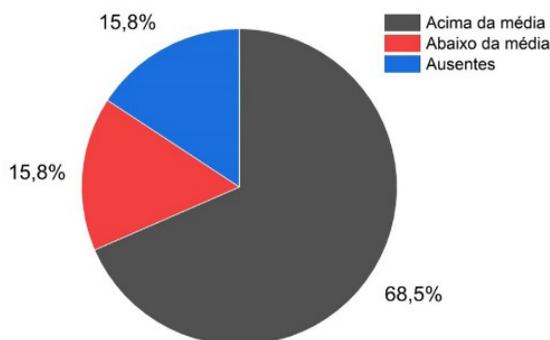
Após uma análise parcial do resultado da participação dos estudantes nas atividades realizadas no período remoto em cinco turmas, três do matutino e duas do vespertino, percebe-se um número expressivo de estudantes que não estão participando das aulas *on-line* nem tendo acesso aos cadernos de apoio para realizar as atividades em casa. Esse cenário tem refletido também nos resultados das avaliações da unidade, indicando poucas aprendizagens.

O processo avaliativo foi realizado de forma diferenciada de acordo com as condições de acesso dos estudantes às aulas. Um modelo para estudantes com acesso à internet: a) atividades com notas das ACC – atividades relacionadas a temáticas de projetos, atividades utilizadas para complementar as horas de aula, visto que o ano é continuum; b) aplicação de simulado pelo Google Forms envolvendo os componentes curriculares das diferentes áreas: Linguagens, Ciências Exatas, Humanas e Naturais; c) além das atividades direcionadas como pesquisas, atividades postadas no Google Classroom etc. As informações sobre a avaliação das turmas de 2020 do primeiro ano de indicam os seguintes resultados:

Dos 178 estudantes matriculados, 68% obtiveram resultados acima da média, 15,8% apresentaram resultados inferiores à média e 15,8% não se envolveram no processo de ensino-aprendizagem no período da unidade I, caracterizando uma exclusão bastante acentuada.

O que se observa é que os estudantes sem acesso à internet são excluídos do processo. A eles são negados alguns direitos como interação virtual, interação com colegas e professores no ambiente de aprendizagem, fazer inferências durante as aulas, de se beneficiar da mediação pedagógica do professor, visualizar imagens e vídeos durante as aulas, entre outros. A oferta de ensino aos que não têm acesso é fria e obsoleta.

Gráfico 1 – Resultado das avaliações dos estudantes do 1º ano de 2020, unidade I



Fonte: Sistema de Gestão Escolar. (2021) Disponível em: <http://sge.educacao.ba.gov.br/>. Acesso em: 1º maio 2021.

Após uma amostra parcial da participação dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e atividades avaliativas, constata-se a evidência da exclusão, contrariando as afirmativas contidas nos textos sobre a garantia dos direitos à educação como na Declaração Universal dos Direitos Humanos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948)

Os resultados desses simulados caracterizaram e evidenciaram a baixa aprendizagem desses estudantes, constatando que eles apresentam dificuldades em razão do não acesso ou de outras dificuldades de conexão.

Outra alternativa foi disponibilizada pela Secretaria de Educação com a transmissão de aulas pela TV E, via TV Educa Bahia, conforme previsto pelas orientações institucionais:

Educa Bahia estará disponível em diversos municípios de todos os 27 Territórios de Identidade. A emissora faz parte de um conjunto de ações complementares implementadas para o início do ano letivo 2020/2021, que terá ensino 100% remoto nesta primeira fase, no dia 15 de março. O canal ficará no ar 24 horas, todos os dias, para que os estudantes possam assistir a uma programação qualificada, que contempla os

Todavia, considerando as rotinas enfrentadas pelos professores e estudantes das escolas públicas da rede estadual da Bahia e que as estratégias criadas não são funcionais, a exemplo da transmissão da TV E, em que o sinal só é possível com antena comum e é inacessível para alguns, além da falta de orientação adequada do uso da TV E, a estratégia transpõe ser uma alternativa não funcional. Mesmo com a divulgação do canal e a ideia apresentando potencial, não se mostrou eficaz e a não adesão é vista no contexto da escola citada.

É importante pontuar a necessidade de novas políticas públicas emergentes que mudem o cenário dos estudantes sem acesso à internet, intensificando o respeito e a garantia da educação de qualidade, descaracterizando as injustiças sociais evidenciadas pelo negacionismo. Para mudar toda essa situação, Saviani (2008, p. 7) mostra as duas principais limitações da educação: “a primeira é a escassez de recursos financeiros destinados à educação [...], e a segunda é a sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero, prometendo a solução definitiva dos problemas”.

No momento pandêmico em que não há gastos com merenda escolar, com transportes ou material escolar permanente, entre outros, sugere-se portanto mais investimento na educação, partindo do princípio de que o ensino remoto foi regulamentado e inserido como garantia de direito de aprendizagem. Nas comunidades rurais, onde se concentra um expressivo número de estudantes, a instalação de centros digitais oportunizaria aos estudantes acessos com agendas rotativas, controlando a disseminação do vírus, contaminação, e principalmente inserindo toda a comunidade discente no ensino remoto emergencial e digital, sem separatismo.

Algumas ações e tomadas de decisão que se caracterizaram como exclusão mostraram que a escola pública, apesar de seu potencial, é subestimada pelo poder público, que não a vê como um

palco de talentos de futuros pesquisadores, cientistas e profissionais capazes de mudar o mundo, inclusive em um novo cenário pandêmico. As razões que temos provêm do poder da escola pública no que tange à revolta desta espúria oferta de ensino remoto – visto que não atende 100% dos estudantes –, especialmente os estudantes que não têm acesso à internet. Desta feita, a discussão central sobre a didática no ensino remoto deixa de ser o centro, cedendo espaço à pragmática das questões de acesso. É preciso dar espaço ao ensino mediado por tecnologia, criar condições para que esse ensino esteja em todos os lugares, cidade ou zona rural, pois as discussões já estão envelhecendo.

Nesse sentido, é preciso materializar as condições objetivas de democratização do acesso às tecnologias no Território do Semiárido Nordeste II, especialmente no município de Jeremoabo, ampliando os espaços de acesso ao conhecimento pelo uso dessas tecnologias de informação e comunicação, reafirmando que as tecnologias criaram novos espaços de conhecimento, possibilitando que as pessoas, caso tenham acesso, possam estudar, trabalhar, pesquisar e conhecer coisas novas sem necessariamente sair de casa. (GADOTTI, 2000)

Diante das transformações e avanços das tecnologias, a Lei nº 9.394/1996, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe que o ensino será ministrado observando princípios da garantia de padrão de qualidade. Assim, esta lei se pronuncia ao tratar do Direito à Educação de Qualidade, em seu art. 3º, incisos V e IX:

O uso de tecnologias educacionais liga-se essencialmente à questão da qualidade do ensino e da aprendizagem, inclusive porque novas tecnologias permitem aplicabilidades pedagógicas inovadoras que podem contribuir para resultados positivamente diferenciados. (BRASIL, 1996)

Algumas alternativas podem ser pensadas como solução para o ensino remoto com estudantes que utilizam os cadernos de apoio e não têm acesso à internet, a exemplo da utilização das rádios locais

para que o professor chegue até os estudantes, com aulas gravadas em horários sugeridos, como no horário noturno, por exemplo. Dessa forma, haveria um direcionamento das aulas proposto pelos cadernos de apoio. Esse discurso já tem força na sociedade a exemplo de Rocha (2021) que, quando em entrevista, defende a adoção da rádio como via de socialização das aulas.³

Se a falta de internet é uma das principais causas apontadas pelo baixo nível educacional do ensino público no Brasil e pela desigualdade social acentuada pela pandemia, mudar o foco e enxergar uma outra via é fundamental nesse momento. O Rádio seria uma solução.

Observando esse contexto paradoxal e a defesa de uma educação que busque minimizar as desigualdades sociais, que assegure o acesso ao conhecimento sem prejuízo para os estudantes, o FEEBA enfatiza em seus documentos públicos condições e princípios necessários para o retorno às atividades escolares não presenciais na Bahia, a exemplo “da adoção de políticas públicas para democratizar o acesso às tecnologias digitais” (FEEBA, 2020a) – se percebe que os documentos buscam nortear as políticas educacionais no estado, porém as ações não vêm acontecendo na perspectiva indicada.

Considerações finais

Percebe-se que o ensino remoto se estabeleceu no Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira, inserido no Território do Semiárido Nordeste II, e demais escolas públicas em um cenário

3 Esse discurso já tem força, conforme coloca Ismael Rocha em entrevista a Luiza Camargo na Rádio Planetário 95.1 FM, na matéria “Educação para todos”, ao afirmar que o uso de rádio pode ser a solução para o ensino remoto durante a pandemia. Disponível em: <https://radioplanetario.com/blog/2021/04/21/educacao-para-todos-uso-do-radio-pode-ser-a-solucao-para-o-ensino-remoto-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 21 abr. 2021.

atingido pela pandemia da covid-19, num momento em que não coube um experimento, sendo constatadas suas intempéries ou falhas no sentido da inadequação estrutural. Isto se traduz nesta narrativa como a real falta de investimentos em políticas públicas do poder, num tempo em que era e é possível adequar as instalações estruturais para inserir as tecnologias digitais na educação. Estas tecnologias são vistas como necessárias e indispensáveis à educação básica, são previstas como direito, conforme apontado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas reflexões feitas sobre o sentido promovido acerca da importância das tecnologias digitais, domínio no seu uso para nortear as aulas remotas. Neste momento, são apontadas as limitações da Bahia em relação às alternativas disponibilizadas para a oferta do ensino remoto.

Nas reflexões pontuadas sobre o ensino remoto, se trata de uma oferta que deveria fazer parte das garantias dos direitos de aprendizagem dos estudantes de forma igualitária, respeitando o que garantem as leis que sustentam a oferta da educação básica, com a participação de professores, estudantes e a família. Estas se baseiam em textos divulgados em notas publicadas e reflexões sobre a garantia desses direitos pontuados pelos conselhos estadual e nacional na decisão da oferta de ensino por meio das tecnologias digitais adaptadas às circunstâncias atuais, protegendo a vida humana no do contexto pandêmico em que se apresenta o cenário mundial.

Portanto, as reflexões que narraram o ensino remoto em caráter emergencial no contexto do Colégio Estadual Professora Maria Leide de Oliveira, inserido no semiárido Nordeste II, apresentam resultados que colocam em dúvida a possibilidade real de os estudantes continuarem os percursos educativos mantendo a evolução dos saberes na formação, fortalecendo relações e conquistas através do ensino emergencial remoto, bem como não vê assegurado o direito à educação a todos os estudantes nesse contexto.

O resultado indica a necessidade de investimento em políticas públicas educacionais e de acesso às tecnologias, propõe em seus

arcabouços analisar os estudantes envolvidos nos processos de aprendizagem no contexto do ensino remoto, pontuando as narrativas vividas por aqueles que têm acesso à internet e pelos que não têm esse acesso. Sugere-se aqui tomadas de decisões, com participação das lideranças governamentais, a fim de que se mantenha uma sintonia entre o que propõem as leis e a realidade da escola pública, especialmente no sentido de potencializar os acessos tecnológicos, com implantação de centros digitais, a criação e o fortalecimento das parcerias com as rádios locais, propondo uma oferta de ensino aos estudantes sem acesso à internet de forma inclusiva. Que haja uma sintonia entre o que propõem as leis e a realidade da escola pública.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1985.
- BAHIA. Resolução CEE/BA nº 40/2020, que revoga a Resolução CEE nº34/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rL40se>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Secretaria de Cultura. Disponível em: <https://bit.ly/3HQyC11>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Protocolo de Educação da Bahia 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3gKYxLS>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Fórum Estadual de Educação da Bahia. *Reorganização do ano letivo na Bahia*: pela superação das desigualdades educacionais. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3HP9vfc>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Secretaria da Educação. SEC publica portaria sobre reorganização das atividades letivas nas escolas estaduais. *Escolas*, 3. mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Bjise9>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BAHIA. Educação para todos: uso do rádio pode ser a solução para o ensino remoto durante a pandemia. *Rádio Planetário 95.1 FM*, 21. abr. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3HMZ3Vx>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BAHIA. Decreto Estadual nº 19.586/2020. Disponível em: <https://bit.ly/3swDS3C>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. Canal Educa Bahia entrará no ar segunda-feira (1º) e transmitirá atividades da pré-jornada pedagógica. *Escolas*, 27. fev. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/34F5QIN>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3uK7aOP>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3gPUk9v>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF:1996. Disponível em: <https://bit.ly/3gOk7Pm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº 544/2020. dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/35ZRv3B>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.030/2020. Dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19. Disponível em: <https://bit.ly/3BiLESA>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.038/2020. Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – covid-19, e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dezembro de 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3HQjUqS>. Acesso em: 11 fev. 2022.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://bit.ly/3BkLbzx>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.
- MICHAEL, G. M.; GREG, K. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thompson Learning, 2007.
- SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, n. 24, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3gJSO94>. Acesso em: 11 fev. 2022.

5 A educomunicação e a alfabetização: intervenções necessárias no ensino remoto

*Juliana Melo Leite
Cristina Barreto Santos da Silva
César Costa Vitorino*

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca da educomunicação no contexto da alfabetização e letramento, tendo como objetivo geral discutir as intervenções da educomunicação no processo de ensino de crianças do primeiro ciclo de escolarização do ensino fundamental – anos iniciais. Os objetivos específicos são: a) argumentar como a educomunicação pode auxiliar crianças de classes populares no processo de alfabetização e letramento através do ensino remoto; b) apresentar, à luz da educomunicação e da alfabetização, argumentos a respeito da entrada da criança na cultura da escrita; e c) socializar resultados de pesquisa realizada no contexto da pandemia da covid-19 e os desafios enfrentados pelos alunos da Educação Infantil na percepção de seus pais ou responsáveis, em detrimento do ensino remoto.

Essa investigação, de abordagem qualitativa, tem como procedimento a pesquisa bibliográfica. Assim, a questão norteadora nesse estudo está delineada da seguinte

forma: Quais as intervenções da educomunicação no processo de alfabetização e letramento através do ensino remoto?

Compreender a realidade e o momento em que estamos passando tem sido tarefa constante para tentarmos construir saberes e projetar ações interventivas que agreguem conhecimentos durante este período de distanciamento social devido à pandemia do novo coronavírus.

A Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), denominada covid-19, trouxe consigo muitos desafios a serem encarados pelas instituições escolares. Desde 11 de março de 2020, quando a Organização Mundial de Saúde (OMS) classificou o momento histórico como uma pandemia, muitos educadores tiveram que buscar alternativas de aprendizagem e alfabetização para não perder os laços de ensino com seus estudantes. Em 2021, ressaltamos aqui o importante papel da Educação para a produção do conhecimento que se faz no decorrer diário, ainda que de maneira remota. A Educação é encarada como uma via articulada de construção e trocas de saberes. (FREIRE, 1996)

Essa investigação foi sistematizada em três seções. A primeira seção apresenta um breve panorama histórico sobre a Educomunicação, em que será apresentado um breve mapeamento do percurso histórico desse segmento, buscando identificar cenários, atores e perspectivas pedagógicas. A segunda seção, intitulada “Educomunicação no âmbito da alfabetização e letramento”, relata os desafios e conquistas em que se insere essa temática; por fim, a última seção trata da formação continuada de alfabetizadores e as habilidades em se adaptar a esse novo contexto.

Conforme assegura Boaventura de Sousa Santos em sua obra *A cruel pedagogia do vírus* (2020), muitas pessoas precisaram aprender as lições frente ao caos pelo qual o mundo passou no referido ano e que ainda em 2021 encontra espaço fértil para novas lições. As novas regras e manejos de combate a um vírus invisível e a imposição da quarentena evidenciaram vulnerabilidades e, por conta delas, o distanciamento não foi respeitado e/ou legitimado

por uma parcela da sociedade devido a fatores econômicos, sociais e políticos.

Aqui reafirmamos a necessidade emergente em nos despertarmos para uma consciência humanística e de interdependência de conhecimentos. Não é possível pensar em educação, alfabetização e letramento sem vislumbrar os demais saberes que compõem o todo educacional e humano. As disciplinas, ainda que aparentemente independentes, não farão sentido algum se o docente, mediador do conhecimento, não souber inter-relacioná-las para um despertar de consciência. Essa compreensão do todo, não das partes fragmentadas, deve potencializar o exercício democrático civilizatório da cidadania entre os estudantes da educação básica e sua trajetória e instrumentalizar estes estudantes para identificar caminhos possíveis para compreender seu papel em uma sociedade que se estruturou em bases econômicas capitalistas, patriarcais e coloniais, expropriando saberes.

Educação e Comunicação vêm encontrando eco para a retomada dos estudos. Assim, juntar essas duas áreas de conhecimento tem se revelado um desafio positivo, visto que há alguns anos vêm sendo estudadas e intensificadas nos espaços escolares, porém sem a utilização do termo ‘educomunicação’.

Soares (2014) identificou um novo profissional, o educador, constituído de ações coerentes com a práxis educacional, as quais ensejam condutas e hábitos voltados para a ampliação e construção de conhecimentos da cidadania, inclusão e transformação de realidades. Importante salientar que será no *lôcus* de atuação que o profissional se reconhecerá e será legitimado um educador, visto que o espaço se constitui como cenário valioso para a atuação e a mediação de processos interventivos nos diversos contextos sociais, fortalecendo e cumprindo a função social que cada um deve desempenhar, estabelecendo sempre relações dialógicas, democráticas e cidadãs.

O educador, por sua vez, tende a ser o profissional capaz de identificar ou elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no

campo da inter-relação entre educação e comunicação sem perder de vista o conceito de ética e cidadania. Nesse contexto, precisamos universalizar direitos e oportunidades para o acesso à educação, através de medidas que alcancem indistintamente os estudantes de todas as classes para o enfrentamento das invisibilidades encaradas em seus cotidianos escolares.

No contexto pandêmico, instaurado desde o ano de 2020, as tecnologias tomaram espaço considerável nas atividades escolares. Para isso, a educomunicação traz novas perspectivas que auxiliam crianças, sobretudo aquelas de classes populares, no processo de alfabetização e letramento através do ensino remoto. Após o primeiro ano de pandemia, em que muitas iniciativas foram adotadas, é necessária uma reflexão acerca das soluções encampadas desde o início, a fim de aprimorá-las como forma de aproximar estudantes, escolas e profissionais da educação. Não podemos perder de vista que as ações pedagógicas emergenciais ora desenvolvidas, apesar de atender uma demanda ocasionada pela crise sanitária instalada, podem acirrar prejuízos educacionais e sociais aos estudantes, uma vez que estão fora do espaço adequado para o processo de ensino-aprendizagem, para o convívio social adequado entre colegas da mesma faixa etária, bem como para as relações necessárias ao alicerce do desenvolvimento cognitivo. Este desenvolvimento diz respeito à forma como processamos e apreendemos informações conforme nossas subjetividades e inter e intrarrelações.

A alfabetizadora, personalizada aqui na massiva presença feminina de alfaetrar, diante desse novo quadro de ensino remoto, se torna uma educadora em sua prática, dadas as mediações tecnológicas impostas às suas atividades pedagógicas, que estão voltadas para procedimentos e reflexões sempre relacionados à presença das Tecnologias da Informação e de Comunicação. (TIC) Estas tecnologias devem ser acessadas para suas múltiplas aplicações na comunidade educativa para garantir formas democráticas de uma atuação pedagógica mais abrangente. Esta medida de intervenção se estabelece como prática de ações em que professores

e alunos devem trabalhar juntos, trocando experiências e saberes a fim de construir pontes de conhecimentos que prevaleçam para sua formação cidadã e se reflitam em suas práticas diárias.

A aplicação dos estudos de Freire (2011) no campo da comunicação vem sendo feita por alguns pesquisadores da área das ciências humanas. Ainda no ensaio “Sobre educação” (FREIRE, 1996), o autor aborda a questão dos meios de comunicação aliados à escola, e a escola é que precisa se revolucionar para adaptar-se ao mundo tecnológico e criativo, utilizando os meios, aprendendo com eles e ensinando a ser crítico em relação a eles. Não se colocam os meios como vilões em si mesmos, mas apenas como reflexo do progresso, da ciência e tecnologia, como ferramenta que deve ser inserida no processo de aprendizagem e conhecimento.

Panorama histórico da educomunicação

Para Soares (2004),¹ o neologismo ‘educomunicação’ é conceituado como um exemplo que deve orientar práticas sócio-educativo-comunicacionais que têm como norte a criação e o fortalecimento de ecossistemas comunicativos democráticos nos espaços educativos, mediante gestão compartilhada e solidária dos recursos da comunicação, suas linguagens e tecnologias, levando ao fortalecimento do protagonismo dos sujeitos sociais e ao consequente exercício prático do direito à expressão.

Assim, faz-se necessário um recorte histórico sobre o surgimento/motivação da educomunicação e a necessidade de fazer circular informações verdadeiras sobre o contexto pseudo-democrático vigente. Professores, artistas e intelectuais montaram estratégias de comunicação com bases epistemológicas e empíricas para dialogar

1 Professor Livre-Docente do CCA-ECA-USP, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da ECA/USP. (NCE) Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação. (ABPEducom)

com o público a que tinham acesso. Tais intervenções, posteriormente, ficaram conhecidas como educomunicação por inaugurar novo campo de reflexão crítica, dialógica e multi-inter-transdisciplinar sobre educação, comunicação, ação e sociedade. Embora se constitua num desafio, somos de opinião favorável para a concretização e/ou experimentação dessa proposta inovadora.

A América Latina no século XX foi o principal palco convergente para a construção da inter-relação educação e comunicação, com autores de muita efervescência crítica e solidária. Ao se expressar, estudantes e educadores interagem positivamente para uma rede de solidariedade. Constroem saberes e exercem o direito à liberdade de expressão consciente, com orientação e mediações necessárias para o dia a dia, com as novas tecnologias e mídias sociais. Defender a informação de qualidade e fontes verídicas é um dever de todos para a construção de espaços midiáticos que transformem realidades.

Com a chegada de novas tecnologias no contexto da educação brasileira, novas práticas e recursos são inevitáveis para o acompanhamento do fazer comunicação e para construir uma educação humanizada, libertária, dialógica e ética.

Para Freire (1996), a educação tem papel primordial para a libertação e a autonomia dos sujeitos por meio da consciência crítica. E como seres inacabados que somos, estamos em processo constante de construção de conhecimentos e, conseqüentemente, com possibilidades de nos tornarmos mais humanizados.

A compreensão é de que “ser dialógico é vivenciar o diálogo, é não invadir, é não manipular, é não sloganizar”, eis que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam”. (FREIRE, 1983, p. 43) Visto isso, o educador tem tarefa ímpar ao escolher o produto e as metodologias a serem aplicadas, uma vez que estará em conexão com outros sujeitos sociais, com saberes diferentes, tão importante quanto o que será apresentado ao público, com base na escuta e no diálogo. A educomunicação

tem caráter transversal perpassando por diversas áreas de conhecimento para a tomada de decisão e construção de saberes.

A educomunicação pode, num primeiro momento, ser apresentada como

o conjunto das ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações educativas, sejam as formais, as não formais e as informais, por meio da ampliação das habilidades de expressão dos membros das comunidades educativas, e de sua competência no manejo das tecnologias da informação, de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade. O ecossistema comunicativo designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. (SOARES, 2008, p. 24)

Vale a pena ressaltar que cada ser social que compõe o ecossistema tem possivelmente o letramento necessário para sua existência/sobrevivência no local onde normalmente atua. A educomunicação deverá ampliar o olhar, aguçar a criatividade e a criticidade frente aos modelos hegemônicos impostos pelos mais variados meios de comunicação a que os sujeitos são expostos diariamente. Portanto, fortalecer o campo ético e de cidadania deve ser uma prática diária dos educadores.

Este fenômeno de natureza cultural e sociotécnica ganhou espaço e se tornou fértil, dada a compreensão sobre ecossistemas estruturais da comunicação e da educação para o alcance e entendimento de cidadania. As formas de adentrar o mundo tecnológico dão aporte para promover a educação, a cidadania, a inclusão, a acessibilidade e a participação dos diversos públicos a que se destinam.

Gentili (2009, p. 1062), em *O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina*, assegura:

A análise da multidimensionalidade dos processos de exclusão no campo educacional nos permite observar os avanços e retrocessos percorridos na intenção de superar os limites enfrentados pelas possibilidades de fazer do direito à educação uma oportunidade efetiva para as grandes maiorias.

A exclusão educacional e a exclusão da cidadania são um tipo de relação social que fere e desumaniza. A inclusão é um processo que deve ser democratizado para superar condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente reproduzem a exclusão. A comunicação junto à educação abre um espaço de possibilidades visando a fortalecer os sujeitos desde a sua primeira infância frente a estas exclusões. Aqui nos referimos não só ao acesso à educação e aos meios de comunicação, ressaltamos também a possibilidade de permanência nas instituições escolares, principalmente públicas, em qualquer adversidade que o contexto social se apresente.

Gadotti (2012) afirma que a educação tem que ser vista como um fenômeno complexo, com abrangência a um grande número de correntes, vertentes, tendências e concepções, enraizadas em culturas e filosofias diversas. Além de ser política, como se aprendeu com Paulo Freire, não sendo portanto neutra, já que esta vertente da educação implica princípios e valores que configuram certa visão de mundo e de sociedade, o que nos leva a constatar que várias são as concepções e práticas da educação possíveis.

Os professores e educadores, por sua vez, devem apresentar e proporcionar às crianças e aos jovens meios que instiguem seus processos de pensar e incentivar suas tomadas de decisão e opinião a fim de encontrar espaço para a construção alternativa de produtos outros, não menos importante, de conhecimentos que os autorizem a participar da realidade social em que estejam inseridos na construção de uma sociedade inclusiva, solidária e justa para todos.

Educomunicação no âmbito da alfabetização e letramento

Atualmente, o ambiente digital tem oferecido às crianças um novo ecossistema para desenvolver suas habilidades de comunicação e expressão, principalmente em relação às atividades escolares. Essa habilidade de produção oportuniza às crianças desenvolver conteúdos em sala de aula e vivenciar novas experiências com as tecnologias. Com isso, as crianças não são consideradas apenas consumidoras, mas também produtoras dos diversos formatos de mídia. Conforme afirma Soares (2020, p. 39),

educomunicação abrange as ações comunicativas no campo da educação, assim como as ações educativas voltadas para a criação de ecossistemas comunicativos e favorecedores de relações dialógicas entre pessoas e grupos humanos.

Contudo, a educomunicação favorece ambientes participativos e acolhedores aos estudantes na escola, tendo amparo legal na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, que sugere a inclusão da educação midiática como princípio educativo no âmbito escolar – o que possibilita aos abertos educandos desenvolver trabalhos utilizando as tecnologias e aparando a comunicação para a formação do sujeito criativo e autônomo.

Ao discutirmos sobre alfabetização e letramento, o conceito de alfabetização refere-se à aquisição do código da escrita e da leitura. Nesse contexto, Soares (2009) argumenta que alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, pelo entendimento de que alfabetização é ação de alfabetizar, ou seja, permitir ao sujeito enxergar o mundo por meio das habilidades adquiridas para a leitura e a escrita. Enquanto o letramento é um fenômeno de muitas faces, compreendendo desde os aspectos ideólogos até os políticos, em que as dimensões individual e social se correlacionam a fim de permitir a decodificação dos mais variados tipos textuais, inclusive aqueles apresentados em peças comunicacionais.

Soares (2009, p. 41) define em um pequeno poema o que é letramento:

Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática. Letramento é diversão. É leitura à luz de vela ou lá fora, à luz do sol. São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV, e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo. Letramento não é alfabetização: esta é que é um processo de ‘pendurar’ sons em letras. (‘ganchos’)

A alfabetização quase sempre costuma ser um processo de treino para que se estabeleçam relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas. (“um martelo quebrando blocos de gramática”) Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizado.

Interessante também pensar que

‘a entrada da criança na cultura da escrita’ tem como pressuposto que, para que o sistema da escrita alfabética seja plenamente compreendido e assim se complete a alfabetização, o foco *não deve ser o ensino* (o ‘método’), mas a *aprendizagem, o como a criança aprende*. (SOARES, 2020, p. 119)

Com a invenção do alfabeto e da escrita fonográfica, os usuários deste sistema esbarraram no problema da “variação linguística”. Ficaria muito complicado para um usuário de uma região entender o que o outro tivesse escrito, se cada um deles escrevesse de maneira diferente. Isto destruiria a finalidade básica da escrita – que é possibilitar a leitura. Para resolver este problema, foi criada a ortografia.

Escrever ortograficamente significa escolher uma única forma para as palavras de uma língua, independentemente de quantas pronúncias diferentes possam estar ligadas a elas. A escolha de qual seja a forma ortográfica de cada palavra é, em geral, arbitrária. Às vezes, nem sequer corresponde a uma das possíveis pronúncias da palavra da língua.

Diante das considerações apresentadas, é interessante abordar o modelo de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), que é utilizado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) desde 2013, com a proposta de avaliações de mídias e funções. O AMI é utilizado em países desenvolvidos e subdesenvolvidos com o objetivo de construir programas de formação de professores alfabetizados em mídia e informação. (WILSON, 2013) A Unesco incentiva todos os países a produzir conteúdo a partir das mídias com o objetivo de promover uma pedagogia concentrada no aluno que estimule o pensamento crítico/reflexivo dos estudos. Nessa mesma perspectiva, com relação aos países desenvolvidos, esse feito permite aos estudantes ter acesso às mídias para movimentação de mensagens e envolvimento nas propostas apresentadas. O modelo AMI, nos países subdesenvolvidos a exemplo do Brasil, constatou que ainda há uma dificuldade na compreensão de textos, sendo um desafio para os professores direcionar propostas didático-pedagógicas com maior grau de “dificuldade” para as aulas.

No que diz respeito à educação baiana, no eixo I, referente às ações do educar, do Governo do Estado da Bahia, encontramos:

Colaboração entre Estados e Municípios compreende projetos e ações que visam a promover alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Os sistemas de avaliação externa como a Prova Brasil, segundo a proposta, devem servir como importantes suportes de aferição dos resultados da rede e das ações desenvolvidas com a colaboração entre Estado e municípios. A Secretária de Educação do Estado se compromete nesse Eixo em fornecer assessoramento técnico para a gestão e controle de recursos vinculados a programas federais e disponibilizar materiais didáticos e as tecnologias desenvolvidas através de projetos de ciência, cultura, arte e fortalecimento do ensino de português e matemática. Destaca que junto aos municípios deve ser desenvolvido o Currículo Bahia, a partir das orientações legais nacionais e considerando que os currículos ‘precisam ser estruturados

articulando seus componentes segundo critérios de cada sistema de ensino, tendo a escola um papel parcial, mas importante, na sua organização e preponderante na sua execução'. (BAHIA, 2015, p. 14)

Observa-se a necessidade de cooperação entre estados e municípios para o verdadeiro exercício da alfabetização e letramento. O documento esclarece que a Prova Brasil serve como suporte de aferição de resultados, e argumenta que Secretaria de Educação do Estado (SEC-BA) deve fornecer assessoramento técnico para a gestão e controle de recursos vinculados a programas federais, assim como deve disponibilizar materiais didáticos e as tecnologias desenvolvidas através de projetos de ciência, cultura, arte e fortalecimento do ensino de português e matemática. Vale ressaltar que, na maioria das vezes, os docentes desconhecem principalmente o que está descrito em cada eixo. Para esse estudo, referimo-nos somente ao eixo I, mas no documento oficial constam ainda os eixos II, III, IV e V.

Alguns procedimentos são necessários para efetivar a prática educ comunicativa nos ecossistemas escolares, entre eles: a) o educador alfabetizador deve planejar as ações pedagógicas, horizontalizadas, junto aos demais educadores, principalmente ouvindo a expectativa do estudante/alfabetizado; b) as relações de comunicação devem ser sempre sinceras, visto que a educ comunicação não pretende em momento algum persuadir o interlocutor/estudante; c) a construção dialógica serve para socializar e criar consensos de aprendizagens; e d) o objetivo principal da comunicação junto à educação é o crescimento da autoestima e da capacidade de expressão das crianças como indivíduos que pertencem a um determinado grupo.

Formação continuada da alfabetizadora e intervenção

Para iniciarmos essa discussão, convocamos a reflexão de Aranha (2006) sobre o professor como profissional que busca constantemente uma formação de qualidade que lhe garanta uma posição com condições acessíveis para exercer sua função. A autora é favorável a que o profissional, além de dominar a teoria, possa desenvolver habilidades que viabilizem sua prática docente, possibilitando uma reflexão da práxis educativa.

Dessa maneira, a formação continuada dos alfabetizadores é um assunto bastante pertinente que vem conquistando espaço significativo nas políticas públicas. No que tange a esse profissional como agente fundamental no processo educacional, a formação continuada é um fator fundamental para o exercício da prática pedagógica, é a partir dos diálogos promovidos pelos encontros e/ou educadores que se aprimoram os conhecimentos de novas metodologias e são compartilhadas experiências fecundas da sala de aula, proporcionando grandes debates sobre possíveis mudanças no contexto educacional.

Podemos observar, entretanto, que o papel da alfabetizadora nesse cenário é o de uma transformadora implicada na mudança. Nesse intuito, repensar a formação de alfabetizadores de modo a conduzi-los para o papel de transformadores intelectuais nos possibilita uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, ou seja, nós, professores, que assumimos constantemente o papel de transformadores, devemos considerar nossos estudantes como agentes críticos e questionadores de conhecimento. (FREIRE, 1996)

Soares (2020), especificamente no que diz respeito à entrada da criança na cultura da escrita, argumenta que: a) *o objeto do processo de alfabetização*: no sistema de escrita alfabética, aprende-se que a palavra oral se refere a uma cadeia sonora independente de seu significado e é passível de ser segmentada em pequenas unidades, e aprende-se também que cada uma das pequenas unidades

sonoras da palavra é representada por formas visuais específicas, ou seja, as letras; b) *desenvolvimento e aprendizagem na apropriação do sistema de escrita alfabética*: a criança percebe que escrever é transformar a fala em marcas sobre diferentes suportes, portanto ler é converter essas marcas em fala. As escritas produzidas em situações reais de atividades em fase de alfabetização podem/devem adotar como princípio pedagógico compreender as estratégias cognitivas e linguísticas da criança na progressiva evolução em relação à construção do conceito da natureza da língua escrita; c) *as primeiras escritas da criança*: dos rabiscos às letras – como a criança principalmente no espaço escolar convive com a escrita, daí passa a compreender que a escrita é feita com letras. Assim, “é essencial para a aprendizagem do sistema alfabético [...] a relação entre as letras e os fonemas que elas representam”. (SOARES, 2020, p. 67)

O autor (SOARES, 2020) também considera relevante que os alfabetizadores, de modo geral, atentem para a compreensão do princípio e da escrita alfabética, e acompanhem os avanços relacionados a conhecimento das letras e do alfabeto, consciência fonológica, consciência fonêmica, escrita e leitura de palavras.

As metodologias ativas nesse momento de ensino remoto quase sempre acrescentam dinamismo e interatividade às aulas por meio de estratégias didático-pedagógicas que melhoram a relação professor/aluno. Observa-se que a formação continuada tem como pontos positivos para o ensino remoto a necessidade da atualização constante e o domínio das tecnologias digitais.

Na pesquisa bibliográfica, faz-se o levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos como livros, artigos científicos, páginas de *websites*. Qualquer trabalho científico é iniciado por uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Há, entretanto, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002)

Para ilustrar com dinâmicas de aulas remotas, com base numa pesquisa já realizada e publicada, tomaremos como exemplo a de Santos e demais autores (2021), um estudo de natureza qualitativa feito numa Escola Municipal de Educação Infantil do Estado de São Paulo, cujo objetivo geral consistiu em identificar no contexto da pandemia da covid-19 os desafios enfrentados pelos alunos da educação infantil na percepção de seus pais ou responsáveis, em detrimento do ensino remoto.

A opção pela escolha de uma escola da região sudeste para resgatar uma pesquisa já realizada e divulgada num capítulo de e-book advém do fato de nesse espaço geográfico constar um maior número de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental com melhor qualificação profissional, a exemplo de especialização em educação infantil, especialização em alfabetização, mestrados e doutorados em educação, psicologia e linguística, entre outras áreas correlatas.

Na pesquisa feita nesta escola municipal, os resultados obtidos indicam uma variedade de desafios, entre os quais a reestruturação da escola, a inclusão, a rotina, o trabalho, e principalmente a falta de recursos tecnológicos nos contextos familiar e escolar.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário *on-line* a pais ou responsáveis de alunos pelo Google Forms, respondido no período de 26 de agosto a 8 de setembro de 2020. Os dados foram analisados à luz da análise de conteúdo, “um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. (BARDIN, 2011, p. 36) Neste estudo, foi feita uma análise segundo três categorias: a) percepção de mudanças; b) ensino remoto; e c) rotina de estudo. Com o intuito de conhecer as principais dificuldades dos alunos na realização das atividades pedagógicas no ensino remoto, as questões foram codificadas como Q1, Q2, Q3, Q4, Q5 e Q6. Sendo:

Q1: ‘O que a pandemia da covid-19 mudou ou tem mudado na vida do aluno, tendo em conta principalmente o isolamento social?’

Q2: ‘Como você se sente diante destas mudanças?’

Q3: ‘Neste período de isolamento social, a maioria das escolas/colégios tem utilizado o ensino remoto para dar continuidade às atividades pedagógicas. O que você acha do ensino remoto? Explique, por favor’.

Q4: ‘O que mudou na rotina de estudos do(a) aluno(a) com o ensino remoto?’

Q5 ‘Como a família tem se organizado para auxiliar o aluno com as atividades pedagógicas remotas? Vocês têm encontrado alguma dificuldade para esta organização? Quem é/são o(s) responsável(is) por isso?’

Q6: ‘Qual(is) ferramenta(s) ou recurso(s) o aluno tem utilizado para acessar os conteúdos das aulas? (Se desejar marque mais de uma opção)’. (SANTOS et al., 2021, p. 65)

Na categoria “ensino remoto”, obteve-se como respostas:

Nas primeira e terceira unidades respectivamente (Responsável e Dificuldades), P3 relata ser ‘muito difícil. Pois conciliar duas crianças, casa, trabalho e tudo mais é difícil’; ‘conciliar o trabalho ter de tomar conta da casa e ainda ensinar nas atividades’ (P4); ‘não só tenho a ‘criança’ e sim outro pequeno’ (P11); ‘tenho me dividido entre quatro filhos com idades diferentes. Com lições e necessidades. Com isso tudo ainda trabalho e afazeres domésticos. E sinceramente não está fácil’. (P15) Também, nos excertos de alguns participantes, foi apontado o fato de não se conseguir organizar uma rotina: ‘vou fazendo conforme dá, mais sempre deixando em dia’ (P5); ‘não temos uma rotina de estudos, quando dá, fazemos diariamente, senão pegamos e fazemos umas duas no dia’ (P6); ‘o horário’ (P7); ‘como temos um bebê em casa, seguimos a rotina do bebê’. (P12) Outra dificuldade foi não ter uma preparação pedagógica como relata P1 ‘não estarmos preparados para ensinar pedagogicamente’; ‘estamos tendo muita dificuldade em fazer as atividades por falta de conhecimento e paciência pra ensinar’ (P3); e ‘acho que a orientação deve ser feita ao adulto’. (P12) (SANTOS et al., 2021, p. 68-69)

Nas respostas constata-se o quão difícil é conciliar crianças, casa, trabalho e a dificuldade para ensinar as atividades em razão do despreparo pedagógico por parte de alguns pais e/ou responsáveis. As crianças que frequentam escolas públicas, via de regra, não podem contar com a ajuda dos pais e/ou responsáveis para a ajuda nas atividades escolares. Os argumentos variam entre a falta de tempo, a pouca escolarização até o não entendimento dos enunciados das questões das atividades. Tem sido divulgado em algumas pesquisas de educadores, sociólogos, psicólogos e linguistas, principalmente em alguns bairros situados nas periferias da cidade de Salvador, Bahia, que pais e/ou responsáveis pagam “bancas” para as crianças considerando a justificativa de falta de tempo ou despreparo pedagógico.

Portanto, como proposta de intervenção durante o período de remotividade enquanto perdurar a pandemia da covid-19, principalmente no território brasileiro, destacamos algumas ações que podem ser implementadas para trazer benefícios aos estudantes, sobretudo àqueles que têm acesso aos meios de comunicação através de internet como *tablets*, celulares e computadores. Em pesquisa observatória, nos defrontamos com exemplos positivos de professores e professoras da alfabetização que utilizam as plataformas de rede social para diminuir a distância entre seu alunado. Entre as práticas encontradas, relacionamos: a) *card* com conteúdo abordado em aula; b) pequenos vídeos com conteúdo; c) grupos de rede social para dirimir dúvidas; d) grupos para escutar novas propostas dos alunos; e e) grupos de WhatsApp só para bate-papo para falar assuntos diversos, principalmente aqueles que afligem a idade, entre outros.

As práticas de intervenção durante o processo de aulas remotas para as classes de alfabetização devem ser bem planejadas com o intuito de produzir mudanças, tentativa de resolução de um problema, caráter aplicado, necessidade de diálogo com um referencial teórico e a possibilidade de produzir conhecimento.

Considerações finais

Diante do que foi apresentado, considerando a articulação entre educomunicação, alfabetização e letramento, constatamos que o cenário se mostrou relevante e desafiador para estabelecer diálogos com o componente curricular “Modelos de Educação Interventiva”.

Este estudo possibilitou afirmarmos que a educomunicação é um ecossistema importante para o desenvolvimento de comunicação, habilidades e criatividade dos nossos estudantes no ensino remoto. O educador é concebido como um profissional capaz de identificar ou elaborar diagnósticos e de coordenar projetos no campo da inter-relação educação/comunicação sem perder de vista o conceito de ética e cidadania.

Dessa forma, nunca é demais apontarmos os ensinamentos de Freire, que dão luz às tendências e às pesquisas em comunicação, que devem ser participativas e horizontais, formando sujeitos autônomos e participativos com pleno acesso à comunicação e ao exercício da cidadania, visando a contribuir sempre para a melhoria da qualidade da jornada acadêmica.

Admitimos que o ambiente digital oferece às crianças um novo ecossistema em que são desenvolvidas habilidades de comunicação e expressão, oportunizando a elas desenvolver conteúdos em sala de aula e vivenciar novas experiências com as tecnologias.

Os diversos meios de comunicação social não são modelos prontos e estanques. São métodos em transformação, em que os sujeitos fazem parte do processo, sugerindo, opinando, construindo conhecimentos e participando junto ao processo de mudanças em que a sociedade se molda para o exercício da cidadania.

Pensamos que políticas de educação possíveis para transformar o mundo em local outorgado a todos e todas em um contexto remoto são um dever e uma prática cidadã geral. Diante disso, acreditamos que o letramento, articulado com a educomunicação, pode e deve descortinar novas aprendizagens para quem ensina e para quem aprende.

Estabelecemos a diferença entre alfabetizar e letrar segundo lúcidas reflexões de Soares. (2009) Para tanto, na ação de alfabetizar, permite-se ao sujeito enxergar o mundo por meio de habilidades adquiridas para a leitura e a escrita, reafirmando que as relações entre fonemas e grafemas são estabelecidas por um processo de desmonte de estruturas linguísticas. Letramento é diversão, prazer e lazer, considerando que a leitura é feita em diferentes lugares e sob diferentes condições.

Acreditamos que a formação continuada do professor seja peça fundamental para esse processo de comunicação transformadora. Sugerem-se diálogos produtivos e reflexivos durante os encontros com os educadores, principalmente com vistas a aprimorar os conhecimentos de novas metodologias e compartilhar experiências bem-sucedidas no contexto educacional.

Enfim, sustentamos o papel importante que a educomunicação nos dá, e suas novas práticas no campo da intervenção têm se apresentado tão necessárias para ampliar saberes e fortalecer diálogos. É mais um instrumento potencializador das perspectivas da alfabetização e educação humanizada e conscientizadora. Reafirmamos que a inter-relação educação/comunicação deve estar respaldada em conceitos éticos e colaborativos, dando oportunidades aos nossos estudantes de vivências formativas em seu processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- ARANHA, M. L. A. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BAHIA. Documento base educar para transformar: um pacto pela educação. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3JuztVR>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CITELLI, A. O.; SOARES, I. O.; LOPES, M. I. V. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3GUjWwU>. Acesso em: 11 fev. 2022.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Editora UECE, 2002.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

HARARI, Y. N. *Notas sobre a pandemia: breves lições para o mundo pós-coronavírus*. Tradução Odorico Leal. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

PEREIRA, A. *Pesquisa de intervenção em educação*. Salvador: Eduneb, 2019.

SANTOS, A. C. *et al.* A pandemia da covid-19 e o ensino remoto na educação infantil. In: CUNHA, F. I. J.; MOURAD, L. A. F. A. P.; JORGE, W. J. (org.). *Ensino remoto emergencial: experiências de docentes na pandemia*. Maringá, PR: Uniedusul, 2021. p. 57-75.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. SOARES, M. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, I. O. O que é um educador? A formação e a comunicação dos professores. Conferência, São Paulo, 1998. Educommunication, São Paulo: Núcleo de Comunicação e Educação, 2004.

SOARES, I. O.; VIANA, C.; XAVIER, J. B. (org.). *Educomunicação e alfabetização midiática: conceitos, práticas e interlocuções*. São Paulo, SP: ABPEducon, 2016.

SOARES, I. O. *Mas, afinal, o que é educação?* Núcleo de Comunicação e Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/nce/?wcp=/aeducunicacao/texto,2,231,25>
Acesso em: 11 fev. 2022.

SOARES, I. O. *Sobre educação e seus procedimentos e metodologias*. Disponível em: <https://bit.ly/3gJT1sS>. Acesso em: 11 fev. 2022.

6 Os grêmios estudantis como estratégia de fortalecimento da gestão democrática

*Janieli Lopes Ferreira
Selma Barros Daltro de Castro*

Introdução

Os avanços contemporâneos, sejam eles no campo das ciências econômicas, sejam nas ciências sociais, trazem impactos educacionais, requerendo da escola, entre outras exigências, o empreendimento de esforços para assegurar a participação dos jovens e adolescentes, não só nos processos decisórios, mas na cultura organizacional das instituições escolares como um todo.

Tais esforços são certamente uma alternativa viável e necessária que contribui não somente para potencializar a gestão democrática e participativa, mas sobretudo para fazer da escola um espaço mais atrativo para os jovens e adolescentes, na medida em que eles se percebem como atores sociais ao enxergar os desdobramentos de seus anseios e expectativas na efetivação de ações coletivas no próprio ambiente escolar.

Nessa perspectiva, podemos compreender que a mobilização dos estudantes para ocupar espaços de participação no contexto escolar é fundamental, como também é se perceber enquanto membros pertencentes de grupos com interesses comuns. É neste cenário que os Grêmios

Estudantis (GE) se configuram como uma estratégia para que os jovens possam exercer a participação cidadã nos processos de tomadas de decisões pedagógicas, administrativas e organizacionais nas escolas.

Os GE são um importante mecanismo de participação no ambiente escolar, cuja relevância está em possibilitar que as vozes dos estudantes sejam ouvidas e, conseqüentemente, eles possam se enxergar como atores sociais do processo educacional. Outro possível contributo do GE diz respeito ao fortalecimento da gestão democrática, pois se configura como um espaço de participação estudantil legal e legítimo, instituído pela Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, assegurando aos estudantes das instituições de ensino de 1º e 2º graus o direito à organização representativa de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais.

É necessário assegurar uma formação voltada para a construção social da participação, pois é importante ressaltar que formar para o exercício da cidadania perpassa pela construção e/ou ampliação de espaços de participação no ambiente escolar. Portanto, a problematização desse estudo é pautada na compreensão dos GE como uma das estratégias para efetivação da escola na qualidade de espaço de participação das juventudes estudantis e objetiva refletir sobre seu papel na implementação da gestão democrática nas escolas de Educação Básica do Ensino Médio.

Justifica-se, portanto, que a mobilização dos estudantes para compor espaços de participação no cotidiano escolar é fundamental no que tange à materialização de uma política educacional que de fato fortaleça a gestão democrática no âmbito das instituições de Educação Básica. Também é pertinente destacar que o coordenador pedagógico tem uma importante participação na articulação e no estímulo ao apoio à Associação de Pais de GE e a outras associações que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação; podemos ainda ratificar a importância do estudo aqui proposto, sobretudo por estar em consonância com a atuação

do coordenador pedagógico no âmbito das instituições de Educação Básica.

O artigo a seguir foi organizado tomando como referência a análise bibliográfica de textos científicos apropriados, considerando discussões e estudos feitos no Componente Curricular de Modelos de Intervenção Educativa e Social, no Programa de Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social, no primeiro semestre de 2021. Este artigo é composto por três seções que incidem sobre grêmios estudantis e gestão democrática, juventude e participação no contexto escolar e sobre o papel do coordenador pedagógico como colaborador do processo de construção da gestão democrática e participativa. Por fim, as considerações finais.

Grêmios estudantis e gestão democrática

O GE se configura como uma instância legítima instituída pela Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985, a qual garante participação dos estudantes no contexto da Educação Básica, dando-lhes o direito à organização e representação dos interesses coletivos nos aspectos educacionais, sociais, culturais, esportivos e cívicos, como posto no art. 1º da referida Lei.

Além da Lei nº 7.398/1985, existem outros dispositivos de base legal que amparam a implementação dos GE. Entre eles, podemos citar a própria Constituição Federal de 1988, a qual assegura em seu art. 5º, incisos VI, XVII, o seguinte:

VI. É livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença [...];

XVII. É plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar. (BRASIL, 1988)

Face ao exposto, aos estudantes é assegurado o direito de se organizarem pela criação de espaços de participação no próprio

ambiente escolar. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, também assegura, no art. 53, inciso IV, o direito de organização e participação em entidades estudantis.

É pertinente destacar ainda que a meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014-2024), ao apontar a necessidade de assegurar condições para a efetivação da gestão democrática da educação, estabelece entre tantas outras estratégias a de

estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações. (BRASIL, 2014)

O estímulo à constituição e ao fortalecimento do GE e de associações de pais e seu pleno funcionamento apontado como meta do PNE (2014-2024) se configura como uma oportunidade de ampliar a interação dos estudantes com as equipes gestoras e com os colegiados escolares, fortalecendo assim a exposição de ideias e reivindicações de maneira democrática.

Conforme salientam Bruno e Christov (2015), a discussão centrada na necessidade de construção participativa e coletiva do projeto de escola através de uma gestão democrática do currículo e do projeto pedagógico das instituições já se fazia presente nos documentos oficiais dos sistemas escolares, desde o chamado processo de redemocratização do ensino. Esta perspectiva traz em seu bojo o desafio de instituir os tempos de encontros e elaborações coletivas, sendo que o pensar dessas elaborações coletivas requer, entre outras coisas, das quais destacamos como mais importantes o cultivo da escuta, as negociações e o levantamento de propostas que melhor se adaptem à realidade de todos os atores sociais que fazem parte do contexto escolar.

Destaca-se ainda a necessidade de incentivar e sobretudo de assegurar a regulamentação dos órgãos colegiados nas ações pedagógicas e administrativas no âmbito da Educação Básica, por ser uma alternativa que reforça a importância da participação de todos os segmentos da comunidade escolar em sua gestão democrática, oportunizando assim a materialização dos tempos/espços de escuta e elaborações coletivas.

Conforme ratifica Franco (2012), o GE é um espaço institucionalizado que contribui para o rompimento de relações hierarquizadas presentes nas instituições escolares, à medida que incentiva o debate entre professores, toda a equipe diretiva da escola e estudantes, oportunizando-lhes, por meio de seus representantes, voz ativa tanto nos processos decisórios quanto na dinâmica da escola, bem como no desenvolvimento de ações coletivas e contextualizadas com os interesses de toda a comunidade escolar.

Para assegurar que a gestão do ensino público seja exercida de forma democrática, uma estratégia pode ser a concentração de esforços em iniciativas de implementação e atuação efetiva do GE, pois como salienta Lück (2013), a eleição de diretores praticada nas instituições escolares por si só não assegura a efetivação de vivências democrática e participativa na escola – ou seja, não garante a materialização de uma gestão que seja de fato ancorada nos princípios democráticos. Isto implica ratificar a necessidade do fortalecimento de iniciativas como a criação e/ou fortalecimento do GE, focalizando no rompimento das relações hierarquizadas que ainda podem se fazer presentes nas instituições escolares.

Juventudes¹ e participação no contexto escolar

Ao abordar a discussão acerca da temática ‘juventudes e participação no contexto escolar’, é relevante entender que falar de participação implica o reconhecimento de que se trata de um conceito abrangente e diverso. Conforme apontam Dayrrel e Carrano (2014), há tanto uma multiplicidade de sentidos para a palavra, quanto diversas formas de vivenciar essa participação, que por sua vez é entendida de forma mais ampla como a adesão de pessoas ou grupos de pessoas nas mais variadas esferas e organizações sociais; e, em seu sentido mais restrito, pode ser compreendida como a atuação cidadã nos variados processos de tomada de decisões em nossa sociedade. O conceito de participação está relacionado tanto com a noção de participação política quanto cidadã dos sujeitos que atuam como protagonistas sociais, à medida que integram as mais variadas experiências participativas nos diferentes espaços e tempos, configurando uma experiência educativa e formativa simultaneamente.

Assim, é inegável que para falar de participação da juventude no contexto escolar faz-se necessário compreender, antes de tudo, o universo dos jovens, o qual tem sido um dos desafios contemporâneos lançados à escola, rumo à construção de um projeto político de educação democrático e participativo centrado principalmente nos anseios e nas expectativas deste público que compõe a escola. Para Krawczyk (2014) não se trata de romantizar a juventude, mas reconhecer a complexidade da condição juvenil, superando

1 O termo juventude no plural se justifica pela discussão do conceito fundamentado em Dayrrel e Carrano (2014), os quais afirmam que os jovens que chegam à escola são sujeitos que possuem experiências, saberes e desejos e, ao se apropriarem do social, reelaboraram suas práticas, posturas, valores e concepções de mundo de acordo com seus interesses e necessidades individuais, atribuindo um novo sentido ao mundo a partir de interpretações próprias de cada sujeito, o que não nos permite trabalhar apenas com a noção de uma juventude única, dada a forma de ser e experimentar a juventude que varia de sujeito para sujeito, daí a necessidade de usarmos o termo *juventudes*.

a condição disciplinar imposta aos jovens por sua compreensão como sujeitos que devem garantir, entre outros direitos, o de expressão e participação.

Outro fator passível de reflexão, quando se trata da relação entre as juventudes, participação no contexto escolar e importância em compreender o universo desses jovens, se baseia nas contribuições de Leão (2011) ao ressaltar a visão negativa associada nessa relação e reafirmada sobretudo por professores, gestores e profissionais da educação, de que os estudantes não gostam da escola. Importa construir alternativas para romper com essa visão socialmente construída, baseada em estereótipos de juventudes.

O incentivo à construção dos tempos e espaços de participação no cotidiano escolar sem dúvida se configura como uma oportunidade de escuta aos jovens, pois como corroboram Dayrrel e Carrano (2014), a relação entre as juventudes e a escola tem sido marcada por uma crise em que professores, estudantes e gestores se culpam ou buscam culpados para atribuir as fragilidades dessas relações. A compreensão sobre a relação das juventudes com a escola aponta para a necessidade de uma conduta socioeducativa que protagonize a caracterização dos jovens, bem como a identificação de suas crenças e perspectivas.

Embora a escola não seja o único espaço de participação das juventudes, Franco (2012) enfatiza que ela se constitui como espaço privilegiado para que os jovens possam vivenciar a participação democrática, com vistas à busca de uma cidadania que lhes permita transitar em sociedade de maneira mais autônoma e solidária. O autor ressalta ainda que professores e coordenadores pedagógicos desempenham papel importante neste processo, pois podem atuar como articuladores na potencialização dos espaços que viabilizam a participação desses estudantes pela valorização de sua cultura e das comunidades nas quais estão inseridos, o que reverberará tanto na construção de espaços de participação das juventudes, quanto no fortalecimento de uma gestão democrática e participativa.

Vasconcellos (2019) destaca que ao estudante deve ser assegurado o direito de participação em toda a dinâmica escolar, desde o relacionamento com a comunidade, passando pelo envolvimento nas discussões, elaborações de propostas e projeto político-pedagógico, até as decisões dos conselhos escolares, uma vez que a construção de uma escola libertadora está diretamente relacionada à necessidade de os estudantes assumirem o papel de protagonistas de seu processo educativo.

É inegável que a participação das juventudes nos órgãos colegiados, a exemplo do GE no âmbito escolar, é fundamental, tendo em vista que, como pontua Silva (2012), a participação, além de ser algo que se aprende ao longo do tempo, também é uma ação a ser fortalecida para que os princípios de autonomia da gestão democrática que estão no cerne das discussões políticas atuais se concretizem no contexto das instituições escolares.

Todavia, como apontam Dayrrel e Carrano (2014), uma prática bastante comum das escolas é não considerar os jovens nos processos de tomada de decisões nas escolas, embora muitas vezes tais decisões estejam diretamente relacionadas a esses jovens, o que acaba desestimulando-os à participação, ao exercício do protagonismo e ao exercício da própria cidadania.

Falar em educar para a cidadania implica compreender, de acordo com Tonet (2005), que se trata de uma ação que requer enviar esforços para formar sujeitos protagonistas da história, sujeitos cada vez mais livres e autônomos, o que exige a construção dos tempos e espaços de participação das juventudes no contexto escolar.

A prática educativa deve estar orientada para a construção desses tempos e espaços de participação para contribuir com a viabilização da formação cidadã dessas juventudes, bem como para a consolidação de uma gestão democrática e participativa no âmbito da Educação Básica. Para Lück (2013), participação é prática social, e a gestão escolar precisa viabilizar a construção dos espaços e tempos de participação plena dos estudantes e de toda a comunidade escolar, haja vista que essa participação potencializa

o desenvolvimento de questões diretamente ligadas à formação da consciência crítica social e coletiva, o sentido de cidadania.

No cenário contemporâneo, fortemente marcado pelas políticas neoliberais, cujas consequências, baseando-se nas discussões de Ball (2010), têm sido o processo de mercantilização da educação, é fundamental problematizar essa relação entre juventudes e participação no contexto escolar, pois os jovens e a escola são submetidos a inúmeras avaliações sistêmicas, o que conduz à fabricação de identidades.²

Neste sentido, segundo Gentili (2009), condutas e práticas neoliberais incidem sobre o contexto educacional, fortalecendo a concepção privatista e economicista, e também

ataca[m] a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. (GENTILI, 2000, p. 182)

Percebe-se que neoliberalismo vai de encontro à construção de um projeto político de educação centrado nas possibilidades de participação democrática das juventudes no cotidiano escolar, o que ratifica a necessidade de problematizar essa relação entre juventudes e participação.

Libâneo (2018) também converge com a discussão ao afirmar que o modelo de escola nesse contexto neoliberal tem como foco o treinamento para responder aos testes padronizados, cuja

2 Fabricações de identidades podem ser compreendidas, de acordo com Ball (2010), como as versões forjadas de pessoas e organizações, versões estas que não existem, mas são produzidas intencionalmente para serem “responsabilizáveis”. No contexto das políticas neoliberais de mercantilização da educação, podemos refletir sobre a responsabilização das juventudes que compõem a escola pelo fracasso nos resultados das avaliações sistêmicas que não consideram os sujeitos e suas singularidades advindas do contexto social marcado por vulnerabilidades, às quais estão expostos e, por sua vez, não estão desvincilhadas do contexto educativo.

consequência é a responsabilização de professores e estudantes pelo fracasso apresentado através de dados meramente quantitativos, resultantes da aplicação de testes padronizados que consideram as juventudes escolares como sujeitos isolados, não levando em consideração o conjunto de fatores sociais que interferem no rendimento escolar. A escola, por sua vez, é reduzida a um espaço de formação simplificado e aligeirado, tendo em vista a necessidade da instrumentalização das camadas mais pobres para o mercado de trabalho.

Nesse cenário, surge a necessidade de pensar e implementar um projeto educativo voltado para a formação cidadã das juventudes escolares, uma vez que nesse contexto de neoliberalismo, fortemente marcado por essas avaliações externas e com foco na competição, na produtividade e na formação de mão de obra barata para o mercado de trabalho, “educar fica reduzido a ensinar, a instruir para ter êxito em testes padronizados. Esse processo termina reduzindo a educação a questões meramente operacionais”. (CANDAU, 2016, p. 5) Isto vai de encontro a um projeto educativo centrado nos princípios de formação humana e cidadã das juventudes imersas e presentes nas escolas brasileiras.

O papel do coordenador pedagógico como colaborador do processo de construção da gestão democrática e participativa

O papel do coordenador pedagógico no contexto escolar é bastante amplo e envolve várias dimensões. Conforme aponta Vasconcellos (2019), a esfera de atuação e preocupação do coordenador pedagógico é muito abrangente e perpassa pelas questões de currículo, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais, ética, avaliação, relacionamento com a comunidade escolar, disciplina, formação continuada dos docentes, mediação, recursos didáticos, projeto educativo, relações de poder, entre

outras atribuições, que por serem exercidas por um educador, devem estar antes de tudo focadas no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola, o que dentre tantos fatores inclui a ideologia dominante e o autoritarismo.

Franco (2012) ressalta que o campo de atuação do coordenador pedagógico consiste em oportunizar aos estudantes o desenvolvimento do protagonismo juvenil, podendo este profissional se fazer presente na articulação entre as lideranças estudantis, assessorando o GE e criando um espaço de articulação entre a organização da dinâmica escolar e as ações de fortalecimento do protagonismo, além de valorizar e estimular a participação dos estudantes nos espaços decisórios e de planejamento institucionalizados, a exemplo das reuniões de conselhos, entre outros espaços de participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

Neste contexto, percebe-se que entre as inúmeras demandas que se apresentam para o coordenador pedagógico na contemporaneidade, o profissional também atua como um articulador que pode contribuir no fortalecimento e/ou efetivação de uma gestão democrática e participativa no âmbito das instituições de ensino, dada sua influência na construção de um clima organizacional favorável, pautado na viabilização e no incentivo à construção de espaços de participação, tanto dos estudantes quanto de toda a comunidade escolar. Isto é apontado por Lück (2013), ao afirmar que participação não se trata de concessão ou imposição, mas de estímulo de tal modo que ela se materialize como processo contínuo e natural.

Sob a luz de Vasconcellos (2019), deve-se considerar o trabalho de orientação com a organização desses estudantes através da representatividade de classes, grêmios estudantis e grupos de interesses, pois são ações que têm papel fundamental no alcance de mudanças, uma vez que muitos problemas que se apresentam no cotidiano escolar podem ser superados de maneira mais eficaz pelo estabelecimento do diálogo e da escuta com esses estudantes, o que

traz como resultados positivos a possibilidade de formação de lideranças e de cidadania.

Cabe também destacar ainda que, como afirma Candau (2016), já existem experiências significativas que rompem com os modelos padronizados de organização do currículo, de organização dos espaços e tempos, do trabalho docente, centralizadas nas relações com as famílias e com toda a comunidade escolar, com vistas a conceber a gestão participativa que valoriza as práticas coletivas de construção de um projeto educativo que considera o conceito da pluralidade presente nas instituições de ensino – mais especificamente a sala de aula –, no entanto essas experiências muitas vezes permanecem invisibilizadas, necessitando de um apoio maior e de destaque social.

Romper com a invisibilidade dessas experiências centralizadas nas relações com as famílias, os estudantes e toda comunidade escolar, encontrando apoio para o desenvolvimento de tais experiências com vistas à concretização da gestão participativa e democrática, é uma tarefa desafiadora, pois como ressalta Franco (2012), apoiar os jovens na conquista dos espaços de participação nos processos de decisões, de organização e planejamento de ações ocorre num contexto educacional por vezes marcado pela punição das tentativas de liberdade de expressão.

Importa ressaltar que o coordenador pedagógico não é o único responsável por romper com esse modelo padronizado de currículo, que não considera os sujeitos e suas relações, tendo em vista a construção de uma escola pautada nos princípios de gestão democrática e participativa, mas apresenta e reconhece o papel desse profissional da ação pedagógica na medida em que sua atuação funciona como um importante elemento dinamizador nos processos de construções coletivas.

Pode-se inferir, portanto, que dada a importância do coordenador pedagógico como articulador e mobilizador na construção dos espaços de participação nas instituições escolares, esse profissional pode trazer contribuições significativas para a construção de

um processo de gestão mais democrática e participativa no âmbito das instituições de ensino, além de contribuir para a construção de um projeto educativo pautado na concepção dialógica, centrado na compreensão de que “educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena” (LIBÂNEO, 2006, p. 66), para impulsionar a participação das juventudes estudantis no contexto escolar.

Considerações finais

Este estudo possibilitou compreender que no cenário contemporâneo as escolas são convocadas a repensar seu papel de modo a atender aos anseios e expectativas dos jovens, tendo em vista que eles precisam se reconhecer como membros pertencentes de um grupo com objetivos em comum, anseios e expectativas que também reconfiguram de acordo com o contexto histórico e social de cada época. No entanto, o repensar desse papel só é possível em contextos democráticos, em que as relações sejam pautadas na horizontalidade e no diálogo.

A construção dos tempos e espaços de participação das juventudes no cotidiano escolar, através da representatividade dos estudantes nos órgãos colegiados, nos grêmios estudantis, entre outros espaços, é fundamental para contribuir com a concretização de um projeto político de educação centrado nos princípios da gestão democrática e participativa, pois foi possível depreender que a legislação que versa sobre gestão democrática no âmbito da educação básica e a obrigatoriedade de eleições de dirigentes escolares não dão conta de atender a esses princípios,

Neste sentido, a legitimidade da implementação dos GE precisa ser fortalecida por mobilizações coletivas e ações formativas para que os estudantes possam compor essa instância colegiada e atuar de forma efetiva no âmbito das instituições de ensino da Educação Básica, pois um dos mecanismos que contribuem para que a gestão

escolar seja constituída por princípios democráticos é a participação efetiva desses estudantes e de toda a comunidade escolar.

Além disso, mobilizar a participação é também uma forma de instituir espaços de escuta, tendo como objetivo a construção coletiva de uma proposta educativa mais contextualizada com os interesses dos sujeitos que dão vida à escola. Discutir sobre as relações entre juventudes e escola possibilita compreender que tais relações são por vezes baseadas em conflitos e julgamentos preconcebidos, o que pode ser atribuído aos poucos momentos destinados à escuta e à pouca abertura de espaços para que esses estudantes possam exercer o papel de protagonistas de seu processo educativo.

Também é importante refletir sobre qual formação pensamos para os sujeitos nesse contexto neoliberal marcado pela instrumentalização, através das avaliações sistêmicas que têm como objetivo responsabilizar os sujeitos pelo fracasso resultante de outras variáveis, às quais os sujeitos que compõem à escola estão expostos em seu meio social, a exemplo da pobreza, da desigualdade social e educacional, da falta de políticas públicas de assistência e permanência estudantil, entre outras questões que interferem diretamente no desempenho acadêmico desses estudantes, mas que não são levadas em consideração.

As práticas sociais e educativas, influenciadas pelo modelo econômico neoliberal, colaboram para que as relações entre juventudes e escola sejam permeadas por conflitos, pois os inúmeros processos de avaliações externas aos quais os estudantes são submetidos geram sentimentos de culpabilização e produzem um projeto de educação privatista, economicista, ou seja, pautado numa visão mercadológica, trazendo como consequência, apontada por autores como Tonet (2005) e Libâneo (2006, 2018), o esvaziamento dos sentidos de formação humana e cidadã das juventudes.

Nesse cenário, embora o coordenador pedagógico não seja o único responsável pela construção dos tempos e espaços de participação das juventudes no âmbito escolar, com vistas a colaborar no processo de construção de um projeto de gestão democrática

e participativa no contexto da Educação Básica, ele se apresenta como fundamental para atuar como articulador dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar, valorizando e incentivando os processos de construções coletivas.

Por fim, das reflexões tecidas no estudo aqui proposto, emerge a necessidade de promover espaços formativos destinados à participação das juventudes nos órgãos colegiados, uma vez que é uma alternativa para que possam compreender a importância do papel de representatividade em diversos segmentos não só dentro do contexto escolar, mas no contexto social de modo geral, pois os tempos e espaços de participação se dão em diversos contextos extraescolares, e essa participação tem caráter educativo e formativo ao mesmo tempo, o que requer incentivar a formação para a participação enquanto prática social.

Referências

- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 37-56, 2010.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/34UThT2>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. *Lei do Grêmio estudantil*. 1985. Disponível em: <https://bit.ly/3LJULkj>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://bit.ly/3JqaCCn>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: PUC-Minas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-97.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (org.). *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. 11. ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade*. 6. Ed. São Paulo: Loyola, 2012.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? *Perspectivas*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469-484, jul./dez. 2005.

VASCONCELLOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

7 Reflexões das produções acadêmicas sobre lideranças femininas no contexto religioso do território baiano

Lidia Maria Santana Bispo de Jesus
Rafaela de Carvalho Azevedo
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Introdução

Ao longo da história, as diversas pesquisas têm tomado várias dimensões nas ciências. A democratização da universidade e a criação de novos programas de pós-graduação das diversas áreas possibilitaram um avanço das pesquisas científicas no Brasil. É nesse percurso que surgem as discussões sobre lideranças femininas, gênero e religião. A mulher, na condição de líder feminina nos espaços religiosos, historicamente tem um lugar de inferiorização, uma vez que em diversas instâncias foi vista como incapaz de assumir posições de destaque, sendo educada para ser cuidadora e servir ao trabalho doméstico.

Apesar de as mulheres estarem conquistando cada vez mais espaços outrora dominados majoritariamente pelos homens, seja no mercado de trabalho, nos espaços acadêmicos, políticos e sociais, não se pode dizer o mesmo na esfera da religião, uma vez que ainda é predominante a presença do gênero masculino ocupando cargos hierarquicamente superiores como bispos, padres, pastores, presbíteros, pais de santos etc. As mulheres que

conseguem de fato (por meio de luta e resistência) exercer o papel de líderes religiosas em seus ambientes ainda precisam lidar com a intolerância e os questionamentos acerca de sua capacidade de exercer tal função, como se lhes coubesse somente estar nos bastidores, exercendo funções inferiores e que não infrinjam o poder imposto pelos homens.

É preciso reconhecer a importância de haver mulheres sendo líderes em espaços religiosos. Por isso, as pesquisadoras, na condição de membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS), vêm construindo trabalhos significativos na área para o fortalecimento da discussão. Também, como parte do percurso de aprendizagem do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES), está sendo construído um trabalho de relevância para a linha 1, intitulado “Novos contextos de aprendizagem”. Para tanto, inicialmente foram pesquisados trabalhos referentes ao nordeste diante dos descritores “lideranças femininas, religião e gênero”. Como recorte para a construção deste capítulo, foram escolhidas as pesquisas produzidas no estado da Bahia.

Diante do exposto, a referida pesquisa tem como objetivo analisar as pesquisas publicadas sobre lideranças femininas, gênero e religião nos últimos cinco anos no território baiano, utilizando como base a revisão integrativa de literatura. Assim, surgiu a seguinte questão: como estão sendo desenvolvidas as pesquisas publicadas sobre lideranças femininas, gênero e religião nos últimos cinco anos no território baiano? Este artigo está ordenado em quatro seções: na primeira seção, consta a introdução; a segunda aborda o tema “produções acadêmicas no Brasil”; a terceira seção versa sobre o “levantamento da revisão integrativa das publicações nos últimos cinco anos nas universidades baianas”; por fim, seguem-se as conclusões finais da pesquisa.

Produções acadêmicas no Brasil: apontamentos e reflexões

A produção do conhecimento se dá na reflexão e ação, podendo ser denominada, segundo Freire (1999), de práxis educacional. Enxergar o fenômeno, conhecer e se aprofundar em suas dinâmicas de ações na sociedade deve ser parte do interesse dos pesquisadores. E essa visão deve ser estimulada desde o início do processo educativo, pois faz parte do aprender. A curiosidade e o interesse em conhecer devem estar em todo processo educacional. Conforme Freire (1999, p. 93), “não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação”.

Para compreender o movimento da práxis, é preciso buscar o aprofundamento das questões científicas. Segundo Pinheiro (2008, p. 10), “a ciência, de uma maneira geral, é considerada como uma atividade social crítica e dinâmica cujo objetivo é a produção de conhecimento sobre diferentes aspectos da natureza”. A autora aponta que essa ciência é composta por um núcleo de conhecimento, a construção das disciplinas e dos métodos específicos de investigação. Isso se dá pelo olhar dos pesquisadores, suas realidades, a compreensão sobre os fenômenos pesquisados e os objetos de estudos. A ciência é necessária, pois produz um conhecimento sistematizado através das produções acadêmicas, importantes para o desenvolvimento da sociedade em seus diversos papéis.

Mas a ciência esteve por muito tempo diante de um pensamento abissal citado por Santos (2010), existindo uma divisão da realidade social, em que de um lado ocorre uma compreensão científica das coisas e do outro, o conhecimento popular pouco valorizado. “O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis”. (SANTOS, 2010, p. 3) Conforme o autor, há um monopólio da ciência em determinar o conhecimento

verdadeiro e o conhecimento falso, que perpassam por essas relações de filosofia e sociologia, mesmo assim estão do lado visível da linha. Por isso, o pensamento abissal é um pensamento hegemônico.

É preciso reconhecer que o pensamento abissal existe na sociedade e, enquanto não for compreendido, é difícil romper os preconceitos e exclusões sociais. Conforme se compreende a importância dos conhecimentos populares, surge o pensamento pós-abissal. Segundo Santos (2010), ele se dá pela necessidade de trazer as diversidades do mundo como expressão de desigualdades e de poder. Ele é um pensamento ecológico. Assim, diante do pensamento pós-abissal, todos os pensamentos podem existir, sem discriminações. Ele tem como premissa uma diversidade epistemológica do mundo.

Atualmente, ainda existe um discurso de que a ciência é a única forma de conhecimento. Isso impossibilita a ecologia dos saberes e a inclusão dos diversos conhecimentos. Segundo Saviani (2011), a escola/universidade tem como função a sistematização do conhecimento como ciência, porém não pode de forma alguma anular os diversos saberes. Ou seja, é preciso fazer ciência diante da diversidade cultural e popular.

Dessa forma, as produções acadêmicas realizadas no Brasil nos últimos anos têm buscado sistematizar através das teses e dissertações os conhecimentos populares, a valorização dos povos marginalizados e inferiorizados pelo percurso histórico. Segundo Vergara (2004), acessar o conhecimento científico é compreender que a pesquisa trata de algo objetivo e subjetivo, pois a ciência não é dogma, ela se constrói nas reflexões, sistematizações e até mesmo nas contradições e nos enfrentamentos de ideias.

O processo de democratização da educação possibilitou o surgimento de universidades espalhadas em todo o território brasileiro, principalmente nos interiores. Com isso, houve o surgimento dos programas de pós-graduação nas diversas áreas de conhecimento. Segundo Cury (2004), os programas de pós-graduação obtiveram êxitos em razão das políticas públicas, principalmente no que se

diz respeito à avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a bolsas de incentivo concedidas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e por fundações estaduais de amparo à pesquisa. (FAP) Assim, essas diversas ações possibilitaram um crescimento significativo das pesquisas e produções no Brasil.

Diante das discussões supracitadas, é possível refletir e apontar que os avanços da ciência ao longo dos anos perpassam pela criação e desenvolvimento de programas de pós-graduação que valorizam os diversos saberes. Nesse sentido, ao realizar um levantamento das produções acadêmicas em diversas regiões do Brasil, pode-se compreender, por meio de uma análise, como têm sido construídas as pesquisas nos últimos anos, traçando assim novas possibilidades de discussões e avanços científicos.

Lideranças femininas no contexto religioso: revisão integrativa das publicações nos últimos cinco anos nas universidades baianas

A abordagem de revisão integrativa da literatura foi utilizada nesta pesquisa, pois possibilita a categorização e análises das produções publicadas nos bancos de dados das universidades brasileiras e estrangeiras. Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), esse tipo de abordagem metodológica segue passos que são fundamentais para se chegar ao objetivo proposto. Conforme os autores, são um total de seis etapas distintas, sendo elas: identificação do tema e seleção da hipótese; estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura; definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/categorização dos estudos; avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa; interpretação dos resultados; e apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

Dessa forma, num primeiro momento, foi feita a identificação do tema, sendo uma proposta coerente com as pesquisas desenvolvidas pelo GEPERCS através do MPIES, do qual as autoras deste estudo fazem parte, assim procedendo ao recorte do percurso acadêmico que será apresentado neste texto. Em seguida, foi construída a hipótese pautada na falta de pesquisas sobre a temática e na não existência de um programa de Ciência das Religiões no estado da Bahia a nível de mestrado e doutorado.

Em cumprimento às etapas da abordagem metodológica, após a seleção da hipótese, foram estabelecidos alguns critérios de inclusão e exclusão. Assim, os trabalhos selecionados sobre as lideranças femininas no contexto religioso foram pertencentes ao nordeste brasileiro, publicados nos últimos cinco anos, na área de ciências humanas, compreendendo dissertações ou teses dos programas de pós-graduação das universidades públicas. Foram utilizados os descritores “lideranças femininas, gênero e religião”, sendo escolhidos os trabalhos que tivessem no mínimo dois descritores relacionados. Para isso, foi utilizado o banco de dados de teses e dissertações da Capes.

Para garantia da terceira etapa do estudo, foi estruturado um quadro contendo as informações a serem extraídas das pesquisas encontradas, sendo elas: tipo de trabalho, título, autor, ano, universidade, programa e objeto de estudo. As informações foram devidamente organizadas para melhor visualização das pesquisas, o que posteriormente auxiliou na análise dos dados obtidos. A escolha das informações que seriam extraídas ocorreu pela possibilidade de cada categoria poder contribuir para a compreensão dos trabalhos.

Em seguida, procedeu-se a um recorte das pesquisas para avaliação, interpretação e apresentação da revisão. Para este capítulo, as autoras selecionaram apenas os trabalhos pertencentes ao estado da Bahia. Fazendo uma análise desse recorte, as autoras encontraram a possibilidade de conhecer melhor o percurso dos autores. Por isso, foi construído um segundo quadro contendo os autores,

quem são, onde estão e como se posicionam frente às produções. Para essa extração, foi necessário desenvolver um trabalho mais detalhado na leitura e compreensão das teses e dissertações. Após a categorização, foi feita uma avaliação dos trabalhos selecionados para compreender se existiam neles no mínimo dois descritores relacionados, descartando aqueles que não entravam nos critérios de inclusão e exclusão.

O levantamento dos dados ocorreu no período de abril a maio de 2021, possibilitando posteriormente a categorização dos dados e resultados que serão apresentados neste texto. A primeira busca foi feita no banco de dados de teses e dissertações da Capes, optando-se pela filtragem das pesquisas dos últimos cinco anos da área de ciências humanas no Nordeste brasileiro, tendo sido obtido um total de 4.233 trabalhos. Nessa busca, foi perceptível a presença dos estados do Ceará, Alagoas, Pernambuco, Bahia e Sergipe.

Para a análise deste trabalho, a Bahia foi escolhida como critério de inclusão por ser o maior estado do nordeste em que o MPIES faz parte. Assim, foram encontradas 1.098 pesquisas no estado da Bahia, sendo 24 selecionados para a categorização. Em seguida foi feita uma avaliação seguindo as etapas da revisão integrativa, e percebido que alguns trabalhos não atendiam à relação de, no mínimo, dois descritores. Dessa forma, foram totalizadas seis pesquisas categorizadas para a interpretação dos resultados. (Quadro 1)

Quadro 1 – Teses e dissertações encontradas nas universidades baianas nos últimos cinco anos

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	OBJETO DE ESTUDO
Tese	Revelação, profecia e trajetórias de mulheres na Assembleia de Deus	Marcos Vinício de Santana Pereira	2016	Universidade Federal da Bahia	Antropologia (28001010058P0)	Representação da mulher no cenário religioso pen-tecostal
Dissertação	A participação política das mulheres na irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho	Analia Santana	2016	Universidade do Estado da Bahia	Educação e con-temporaneidade (28005015001P0)	Política e mulheres no espaço religioso
Dissertação	Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula	Eduardo Barreto da Silva	2017	Universidade Federal da Bahia	Ensino, filosofia e história das ciências (28001010040P4)	Ciência e Religião na Educação Sexual e de Gênero
Dissertação	Relações de gênero e sexualidades no confessionalismo sacramental: a solicitação como transgressão nos Cadernos do Promotor e Regimentos da Inquisição, século XVII	Joseane Pereira de Souza	2018	Universidade Federal da Bahia	História (28001010022P6)	Gênero e sexualidade no confessionalismo sacramental

TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE	PROGRAMA	OBJETO DE ESTUDO
Dissertação	“Você tem certeza que quer isso pra sua vida?”: uma autoetnografia sobre religiosidades, identidades de gênero e sexualidades na ambiência escolar	Edimar dos Santos Santo	2020	Universidade do Estado da Bahia	Educação e Contemporaneidade (28005015001P0)	Religiosidade, identidade de gênero e sexualidade de adolescentes na escola
Dissertação	Entre lá e Babá: experiências de mulheres no Culto de Babá Egum	Lara Rosa Meirelles Barros	2020	Universidade Federal da Bahia	Antropologia (28001010058P0)	Mulheres dentro do espaço religioso

Dessa forma, a estrutura metodológica do Quadro 1 se deu na classificação de algumas características das pesquisas, entre elas quais eram teses e dissertações, os títulos apresentados, os autores das produções, os programas aos quais pertenciam, incluindo também o ano de produção, as universidades e os objetos de estudo. Assim, na seção a seguir, será analisada cada categoria apresentada, realizando um diálogo com os teóricos e suas abordagens ao longo período de escrita deste capítulo.

Análise e discussão: revisitando os achados científicos

Tendo como referência os autores citados, será feita uma análise dos referidos trabalhos, tendo como base as discussões dos autores sobre certas temáticas, tendo sido selecionadas cinco pesquisas, compreendendo quatro dissertações e apenas uma tese. Os títulos encontrados foram: “Você tem certeza que quer isso pra sua vida?": uma autoetnografia sobre religiosidades, identidades de gênero e sexualidades na ambiência escolar”; “Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula”; “Revelação, profecia e trajetórias de mulheres na Assembleia de Deus”; “Relações de gênero e sexualidades no confessionalismo sacramental: a solicitação como transgressão nos cadernos do promotor e regimentos da inquisição, século XVII”; “Entre Iá e Babá: experiências de mulheres no Culto de Babá Egum”; e “A participação política das mulheres na irmandade de nossa senhora do rosário dos homens pretos do pelourinho”.

Diante dos títulos apresentados, é possível perceber a presença da diversidade dos saberes. Segundo Gadotti (2012), a educação está em diversos lugares, se apresentando em grupos comunitários, sociais e populares. Segundo o autor, essas educações são marcadas pela diversidade, possibilitando assim novos conhecimentos. Com isso, “o conhecimento tem presença garantida em qualquer

projeção que se faça do futuro”. (GADOTTI, 2000, p. 3) Ou seja, a perspectiva da educação está atrelada ao desenvolvimento das pesquisas e à pluralidade dos objetos de estudos.

Essa pluralidade é apresentada nos trabalhos encontrados, sendo os objetos de estudo: “representação da mulher no cenário religioso pentecostal”; “política e mulheres no espaço religioso”; “ciência e religião na educação sexual e de gênero”; “gênero e sexualidade no confessionário sacramental”; “religiosidade, identidade de gênero e sexualidade de adolescentes na escola”; e “mulheres dentro do espaço religioso”. Assim, confirmando Gadotti (2000), a perspectiva da educação do futuro perpassa pela diversidade de saberes.

Os pesquisadores apresentados são três mulheres e três homens. Isso possibilita uma reflexão sobre os avanços das mulheres nesse espaço de produção acadêmica, compreendendo que, ao longo da história, as mulheres tiveram uma função inferiorizada, vítimas de uma sociedade machista. É por isso que se faz importante a discussão sobre gênero nos ambientes de pesquisa. Segundo Butler (2008 p. 25), “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos”. Ou seja, é uma construção cultural que leva em consideração os aspectos históricos, influências de diversas civilizações.

Meyer (2003) compreende que ao longo do tempo houve uma produção de mulheres e homens, separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade. Sendo assim, Lauro (2007) diz que o gênero é compreendido dentro do processo construtivista, colocando a naturalização do feminino e masculino como uma questão de problematização. Por isso, a discussão nas pesquisas e a representação das pesquisadoras na condição de mulheres são um reflexo de uma historicidade de negação das mulheres no contexto científico.

Segundo Kahtidja Chantler e Diane Burns (2015), as pesquisas sobre mulheres surgem a partir da segunda onda das lutas feministas, em que existe uma busca pelas profissões das mulheres, pela igualdade no ambiente de trabalho, pelo direito ao controle da reprodução e pelo pagamento pelo trabalho do lar. Nesse contexto, é iniciado o questionamento das formas tradicionais de produção de conhecimento, surgindo as pesquisas e metodologias feministas.

Com isso, as autoras Chantler e Burns (2015) pontuam a importância da aproximação que os pesquisadores precisam ter com o objeto de pesquisa. “Considera-se que a semelhança não só aprofunda a empatia como também facilita uma maior compreensão dos relatos dos participantes e sua posterior análise, produzindo, assim, conhecimento responsável”. (CHARLES; BURNS, 2015, p. 114) Sendo assim, quando acontece contato direto com mulheres na pesquisa, se torna importante que sejam pesquisadoras, pois elas se reconhecem no processo.

Porém o que se observa diante dos trabalhos coletados é que a maioria dos homens faz pesquisa no campo educacional, em espaços escolares, não diretamente com mulheres. Estas pesquisas estão pautadas nas discussões sobre diversidade. Segundo Chantler e Burns (2015), foram os movimentos de mulheres negras que deram abertura para a discussão do termo “mulher”, ou seja, relações de gênero que se tornam bem presentes nos estudos encontrados.

Dessa forma, é preciso compreender que entre as pesquisas coletadas, publicadas nos últimos cinco anos, destacam-se dois trabalhos publicados em 2016, um em 2017, outro em 2018 e, por fim, dois últimos trabalhos publicados em 2020. As pesquisas mais recentes possibilitam um olhar atual ao tema abordado, apresentando novos conceitos e reflexões para a sociedade. Segundo Santos (2020), as mudanças históricas têm influência no modo de vida das pessoas, no trabalho e na educação, o que é refletido nas pesquisas. Assim, novas produções possibilitam a reflexão de novos conceitos, novas aprendizagens.

Segundo Santos (2010), isso ocorre devido ao pensamento pós-abissal, de forma a contribuir no desenvolvimento de pesquisas, que outrora pertenciam ao conhecimento dito popular, considerado sem grande relevância acadêmica. Essas novas aprendizagens mostram “que o desenvolvimento de um país está condicionado à qualidade da sua educação”. (GADOTTI, 2000, p. 3) Assim, fica evidente que, mesmo com as dificuldades da valorização das ciências, há avanço e desenvolvimento de pesquisas no Brasil.

Os estudos estão concentrados nas universidades estaduais e federais, duas fazem parte da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e cinco da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nos programas Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), Antropologia (PPGA), Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC) e História. (PPGH) É percebida a presença de diferentes programas de pós-graduação que fazem parte da área de ciências humanas. Essas diferenças estão pontuadas nas temáticas em distintas linhas de pesquisa de que fazem parte os pesquisadores.

O programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Uneb tem como finalidade a produção de conhecimentos na área de Concentração, Educação e Contemporaneidade. Atende a formação dos sujeitos na especialização, mestrado e doutorado, trazendo como prioridade o significado social e crítico do processo educativo e o caráter multirreferencial, pluricultural e interdisciplinar. Isso possibilita a compreensão das pesquisas encontradas, duas dissertações voltadas para os espaços educacionais, formais e não formais. Nesses dois trabalhos, os descritores relacionados são ‘gênero’ e ‘religião’.

Na UFBA são encontrados mais programas em diferentes linhas de pesquisa, mas na área das ciências humanas. O Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) oferece cursos nos níveis de mestrado acadêmico e doutorado. Os docentes e discentes do PPGA atuam ainda em diferentes centros e núcleos de pesquisa, com temáticas voltadas a temas interdisciplinares, gênero, sociedade e afro-orientais. Com isso, na pesquisa realizada, encontram-se uma tese e uma dissertação pertencentes ao programa com os

descritores “gênero” e “religião”. Nessas pesquisas, percebem-se estudos voltados a manifestações de cultos e organização institucional, diferentemente do programa anterior, em que se pesquisou em espaços educacionais.

A UFBA conta ainda com um Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências (PPGEFHC), que tem como objetivo uma sólida formação em epistemologia, mantendo um intenso diálogo com a filosofia e a história das ciências. Nas pesquisas, foi encontrado apenas um trabalho de dissertação pertencente a esse programa, com campo de pesquisa no espaço escolar, mas voltado ao estudo de fenômenos no campo da fenomenologia. Também é possível identificar os dois descritores relacionados, sendo ‘gênero’ e ‘religião’ e seus encontros na sala de aula.

Por fim, encontra-se o Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da UFBA, que tem como objetivo a formação de docentes e pesquisadores para atuação na promoção da cultura e constituição de memória histórica. O programa aparece apenas uma vez na pesquisa com um trabalho de dissertação. Os descritores relacionados da pesquisa também foram “gênero” e “religião”, uma análise histórica que utilizou os Cadernos do Promotor e Regimentos da Inquisição, século XVII, para identificar as relações de gênero no confessionário sacramental, uma análise histórica.

Dessa forma, um dos pontos principais da análise dos trabalhos categorizados foi a ausência do descritor “lideranças femininas”. Ou seja, nas pesquisas publicadas no banco de dissertações e teses da Capes, na área de ciências humanas das universidades públicas do estado da Bahia nos últimos cinco anos, não há discussões sobre lideranças femininas. Isso está atrelado ao fato de a UFBA não ter programas de pós-graduação voltados para a discussão específica de fenômenos religiosos como Ciências das Religiões.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se constatar que a diversidade de programas de pós-graduação em diferentes áreas possibilita cada vez mais o avanço de pesquisas, dando margem ao levantamento de discussões acerca de assuntos que podem contribuir e muito para a sociedade e a ciência como um todo. Tendo em vista esses avanços, torna-se imprescindível a presença do gênero feminino à frente de produções acadêmicas, principalmente pelo fato de as mulheres, por muito tempo, terem sido consideradas inferiores, portanto incapazes de ocupar espaços que predominantemente eram dominados pelos homens.

No entanto, é perceptível que ainda existem lacunas a serem preenchidas no que tange à falta de pesquisas que abordem a temática sobre “lideranças femininas” em programas de pós-graduação na área de Ciências Humanas, evidenciando ser ainda necessário avançar no que concerne a essa questão. Com isso, é importante ressaltar que os diversos saberes em diferentes áreas de conhecimento têm uma grande relevância nas discussões atuais, e a evolução para temas específicos na discussão de lideranças femininas, gênero e religião é uma necessidade nos programas do território baiano.

Com a produção desta pesquisa, questionou-se como estão sendo desenvolvidas as pesquisas publicadas sobre lideranças femininas, gênero e religião nos últimos cinco anos no território baiano, objetivando analisar os estudos publicados no período. Com isso, chegou-se à conclusão de que há um espaço a ser preenchido pelos pesquisadores e programas de pós-graduação, não só em Ciências Humanas, mas também em Ciências da Religião. Ficou comprovado nesta pesquisa que ainda não existe na Bahia um Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, não havendo levantamentos e discussões sobre lideranças femininas no espaço religioso.

Além disso, devido à relevância científica e acadêmica deste estudo, após análise, ele foi sistematizado e publicado, possibilitando deste modo o fortalecimento do Grupo de Estudo e Pesquisa em

Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS) e o Mestrado Profissional em Intervenção Educativa Social (MPIES), dos quais as autoras fazem parte.

Referências

BARROS, L. R. M. *Entre Iá e Babá: experiências de mulheres no Culto de Babá Egum*. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Acesso em 4 de maio de 2021.

BENTO, A. V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista já* (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira), n. 65, p. 42-44. 2012.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CHANTLER, K.; BURNS, D. Metodologias femininas. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. (org.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CURY, C. R. J. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 2000.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto Contexto Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 758-764, dez. 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3HRcFiq>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.
- PEREIRA, M. V. S. *Revelação, profecia e trajetórias de mulheres na Assembleia de Deus*. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3GLXiXh>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- PINHEIRO, C. B. F. *A construção do conhecimento científico: a web semântica como objeto de estudo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3BrAScP>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SANTANA, A. *A participação política das mulheres na irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos do Pelourinho*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3szz51k>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SANTO, E. S. *Você tem certeza que quer isso pra sua vida? uma autoetnografia sobre religiosidades, identidades de gênero e sexualidades na ambiência escolar*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3JlxWRI>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, E. B. *Buscando o fenômeno: quando gênero, educação sexual e a moral religiosa se encontram na sala de aula*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3sBUg2J>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SILVA, J. B.; BERTONI, L. M. Mulheres religiosas da igreja católica: liderança feminina em universo masculino. *Fragmentos de Cultura: Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas*, Goiânia, v. 29, n. 4, p. 604-

611, jul. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Jr0Rnz>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SOUZA, J. P. *Relações de gênero e sexualidades no confessionário sacramental: a solicitação como transgressão nos Cadernos do Promotor e Regimentos da Inquisição, século XVII*. 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3JqnbOe>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SCOTT, J. W. Preface a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 3, 1994.

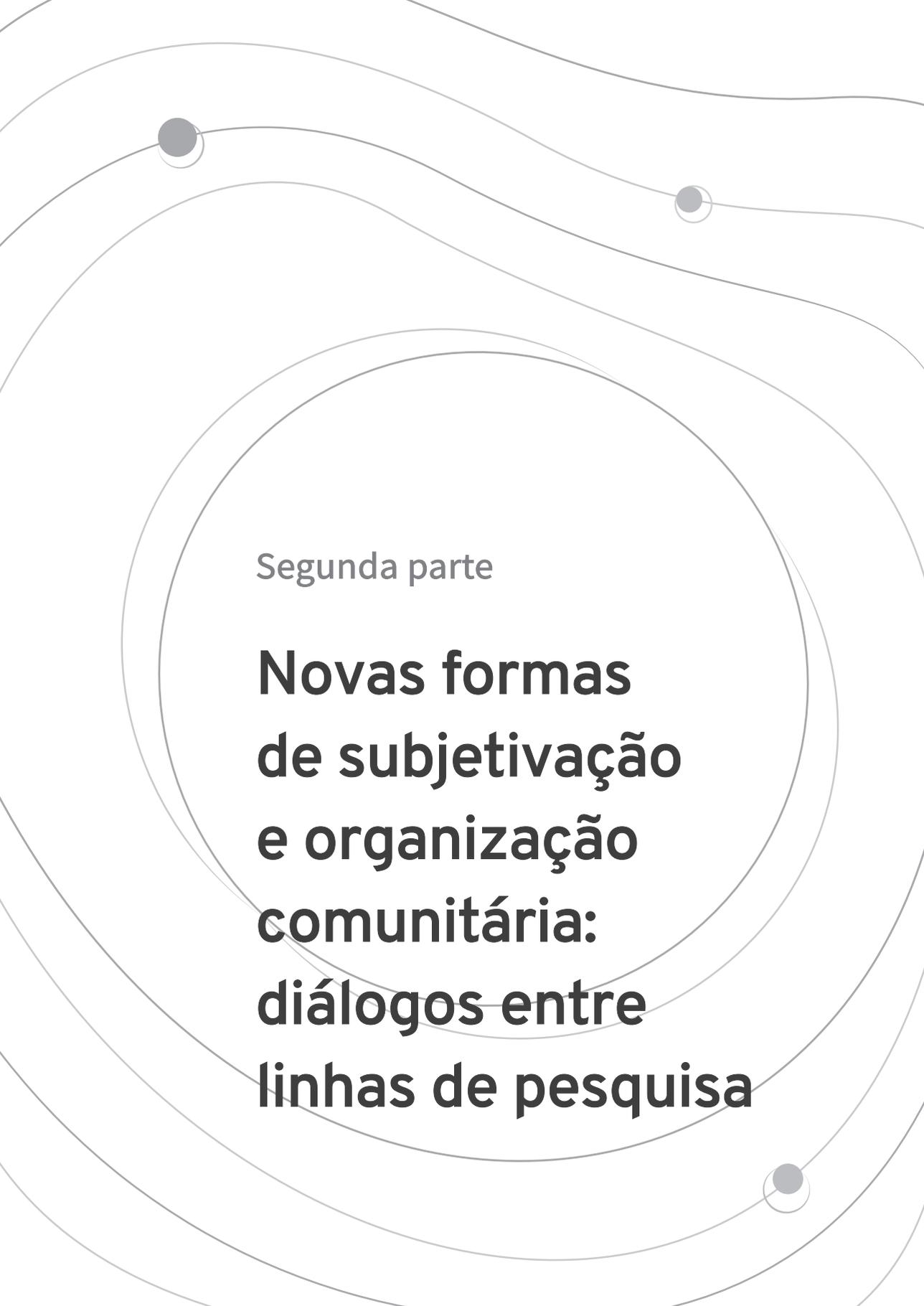
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Apresentação. Disponível em: <https://bit.ly/3BiW9p3>. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Histórico. Disponível em: <https://bit.ly/3gMn3fi>. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. Objetivos. Disponível em: <https://bit.ly/3gQMVqt>. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Programa de Pós-Graduação em História. Objetivos. Disponível em: <https://bit.ly/3LxtfpX>. Acesso em: 11 fev. 2022.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

The background features several overlapping, thin, light gray circles of varying sizes. Three of these circles have a small, solid gray dot on their perimeter, positioned at approximately the top-left, top-right, and bottom-right of the frame.

Segunda parte

**Novas formas
de subjetivação
e organização
comunitária:
diálogos entre
linhas de pesquisa**

8

Desconstruindo a cosmovisão eurocêntrica: uma abordagem das relações étnico-raciais nas práticas curriculares com base na perspectiva decolonial

*Josilene Andrade Lima Lourenço
Marcelo Máximo Purificação*

Introdução

O termo cosmovisão tem se tornado frequente no universo acadêmico, mormente quando se trata de práticas curriculares. O termo tem origem no alemão *Weltanschauung*, tendo sido utilizado pela primeira vez por Immanuel Kant. Sire (2012, p. 103) define:

Cosmovisão é um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma estória ou num conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou totalmente falsas) que sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade, e que fornece o fundamento no qual vivemos, nos movemos e existimos.

Seguindo esta lógica, a cosmovisão eurocêntrica é apresentada como uma orientação social implícita, que prega a

supremacia branca. Neste sentido, ao versar sobre a desconstrução da cosmovisão eurocêntrica, utilizamo-nos de uma perspectiva decolonial, voltada à compreensão do padrão de poder mundial que atrelou o conceito de raça a uma classificação social, resultado do expansionismo europeu como forma de legitimar as relações de superioridade e inferioridade. (QUIJANO, 2005)

Neste sentido, a pesquisa e os estudos que são delineados no decorrer deste artigo dialogam com as produções decoloniais como alternativas para pensarmos o modo como foi instaurada a relação de poder aos povos originários. Entende-se, por decolonialidade, situações e eventos que fomentam a indagação e estimulam corpo e mente a estar abertos, preparados para agir, distanciando a colonialidade da visão e do sentido eurocêntrico, principalmente no campo educacional, tendo em vista que a cosmovisão eurocêntrica passou a influenciar também as práticas curriculares. (GOMES, 2020)

O objetivo desse estudo é abordar as relações étnico-raciais existentes nas práticas curriculares, buscando desconstruir a cosmovisão eurocêntrica a partir da concepção decolonial, através de uma correlação sobre a cosmovisão eurocêntrica, decolonialidade nas dimensões ontológicas e epistemológicas, bem como do conceito de raça, etnia e práticas curriculares, para finalmente tratar da necessidade de construção de práticas curriculares que abordem as relações étnico-raciais frente à decolonialidade dos saberes.

O problema apresentado nesse trabalho considera as críticas multidisciplinares de autores decoloniais sobre o conhecimento universal, tido como visão eurocêntrica, sendo que a partir dessa problemática se faz o questionamento: qual o grau de importância de trabalhar as relações étnico-raciais nas práticas curriculares frente à decolonialidade dos saberes?

É possível afirmar que, ao trabalhar com autores que discorrem sobre as relações étnico-raciais nas práticas curriculares, haja aptidão para compreender e trabalhar com o conceito de decolonialidade, rompendo com a reprodução do conhecimento eurocêntrico a partir da proposta de um fazer pedagógico, numa perspectiva da

pedagogia decolonial que implica outras maneiras de fazer e pensar na educação.

No que diz respeito à perspectiva pessoal, este estudo visa a aperfeiçoar o fazer pedagógico da autora como professora na educação básica da rede pública municipal de ensino, cujo objeto de investigação possibilita revisitar a prática pedagógica no que concerne à desconstrução de uma visão eurocentrada, contribuindo assim na formação docente.

A metodologia aplicada é a pesquisa bibliográfica, com inspiração no método de pesquisa da Teoria Crítica da Raça (TCR) e seu uso na pesquisa em ciências sociais. Tal método tem como objetivo enfatizar a importância de analisar a política, as práticas e as leis numa perspectiva histórica e cultural. O TCR tem um caráter intercultural que investiga o desafio de enfrentamento da ideologia dominante. Na educação, esse compromisso social está interligado entre a teoria, a prática e o estudo acadêmico com a comunidade e com a justiça social e a práxis. (LEWIN, 2015)

O referencial teórico que serve como lente neste artigo é composto por 15 artigos de intelectuais da África e da diáspora africana nas Américas e no Caribe, intitulado *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Os artigos foram escritos por feministas negras e pensadores(as) antirracistas. O livro é escrito na concepção de uma localização de e para uma política corpo-geopolítica, a inserção da população negra e brasileira na participação do mundo afrodiaspórico. O tema central da obra é a descolonização e decolonialidade, a partir da crítica à modernidade/colonialidade. A obra é organizada por Joaze Bernadino-Nelson Maldonado-Torres e Ramon Grosfoguel.

O caminho traçado nesse texto segue por uma estrutura de seções que se inicia pela conversa sobre “a cosmovisão eurocêntrica e a decolonialidade”, buscando discutir a possibilidade de superação da perspectiva eurocêntrica pela via da ação decolonial. A segunda parte, intitulada “Raça, etnia e práticas curriculares”, tenta construir essa relação triangular entre esses três vértices. (raça, etnia

e práticas curriculares) Por fim, a terceira seção, “Construção de práticas curriculares e relações étnico-raciais frente à decolonialidade dos saberes”, em que se defende a decolonialidade como um conceito/organismo vivo na construção de práticas curriculares no que tange às relações étnico-raciais.

A cosmovisão eurocêntrica e a decolonialidade

É imprescindível discutir a modernidade e a racionalidade pensada como exclusividade da Europa, a partir do controle hegemônico exercido sobre o mercado mundial e seu domínio colonialista sobre outras regiões do planeta, constituindo assim uma estrutura de poder que levou às populações dominadas uma reidentificação no contexto histórico e o surgimento de novas identidades, denominadas geoculturais. (QUIJANO, 2005)

Vale ressaltar as considerações feitas por Quijano (2005) sobre o novo padrão mundial e a nova intersubjetivação mundial, forma como os europeus homogeneizaram as diferentes histórias das nações colonizadas, convertendo-as em um único padrão de controle no que se refere ao trabalho, à cultura e ao conhecimento. Desta forma, a América Latina, África e Ásia foram submetidas a uma forma de invasão do imaginário do outro em um processo de europeização.

No esforço de empreender uma crítica sobre a cosmovisão eurocêntrica a modernidade e a racionalidade imaginada pelos europeus, Quijano (2005, p. 122) afirma:

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como

o Outro da Europa ou ‘Ocidente’, foi ‘Oriente’. Não os ‘índios’ da América, tampouco os ‘negros’ da África.

Negros, índios e ameríndios foram rotulados/categorizados como primitivos, como selvagens, sob a categorização dualista da relação entre europeus e não europeus (o “nós” e o “eles”), e do ponto de vista do dualismo eurocêntrico do conceito de raça. Nesta perspectiva, o autor faz uma crítica aos principais mitos fundacionais da modernidade, fazendo uma contraposição aos que sustentaram a crença de que a história da civilização humana era parte de um estado de natureza, e a Europa, o centro desse processo, e a crença nas diferenças entre os povos colonizados tomando como pressuposto o conceito de raça, não a imposição de um poder dominante.

Nessa proposição, Dussel (2005) afirma que o mito de fundação da modernidade se encontra na compreensão de que este conceito tem características regionais precoces, provincianas e regionais, enfatizando que o mito da modernidade comporta um processo bestial, cuja prática foi realizada pela violência. “Os europeus imaginaram também serem não apenas os portadores exclusivos de tal modernidade, mas igualmente seus exclusivos criadores e protagonistas”. (QUIJANO, 2005, p. 122) Percebemos, assim, que os autores citados têm sintonia na perspectiva sobre a proposta de entender o conceito de colonização.

Mingolo (2005) corrobora o pensamento de Quijano (2005) e Dussel (2005), pois defende a tese de que a emergência de um hemisfério ocidental provocou uma mudança extrema nas estruturas de poder do mundo moderno/colonial, provocando grande impacto na reestruturação da Europa, nas relações Sul/Norte, contribuindo para a atual latinidade pela via da falta dela, gerando impacto negativo assustador na diversidade afro-americana e caribenha sem excluir a América Portuguesa. (o Brasil)

A pós-modernidade é um projeto pensado unilateralmente na história ocidental moderna e continua disfarçando a colonialidade. O discurso que se aplicava na categorização de pagão, bárbaro e

subdesenvolvido àquele de fora da Europa, permaneceu no discurso pós-moderno. Desta forma, a civilização ocidental se desenvolveu ao longo de um processo de interiorização de um imaginário que incluiu o mediterrâneo, até alcançar o exterior nas transações do Atlântico. (MINGOLO, 2005)

Segundo Costa (2020), o que se conhece sobre colonialidade é discutido sob a lente dos estudiosos da América Latina e da perspectiva de uma população branca e ressalta: “nem tudo que brilha é ouro, por isso há necessidade de se ter clareza sobre o que está em jogo para ir além dos rótulos”. (2020, p. 10) Faz-se aqui uma crítica aos trabalhos acadêmicos, que fazem uso do termo ‘decolonialidade’ como modismo, sem a pretensão de trazer ao debate os pesquisadores afrodiáspóricos, argumentando a favor dos mais de quinhentos anos de lutas das populações africanas.

Diante do exposto, é necessário incluir autores negros que abordam os conceitos e diferenciam os termos descolonização e decolonialidade, cujo lugar de enunciação se coloca contrário ao universalismo europeu, sustentando a ideia de uma democracia plurirracial, tendo em suas narrativas um projeto político-acadêmico, inserido nos debates sobre as lutas e as resistências das populações negras e indígenas. É nesta perspectiva que se inserem os estudos e pesquisas de Costa. (2020) e Torres (2020)

Para enfatizar o conceito de descolonização, os autores supracitados tomam como pressuposto e diálogo a obra *Os condenados da terra*, de Frantz Fanon. (1968) Ao estar dialogando com Fanon, abordam a necessidade de uma atitude decolonial desses condenados da terra, não em uma emancipação nos moldes propostos pelo iluminismo, que tinha como princípio a saída das trevas, mas uma emancipação libertadora, fundamentada no corpo-política e na descolonização das mentes colonizadas como desmonte da colonialidade/modernidade. (COSTA, 2020) Sobre esse conjunto de pensar, Fanon (1968, p. 26) assim afirma:

A descolonização não passa nunca despercebida, dado que afeta o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma

os espectadores esmagados pela falta do essencial em atores privilegiados, amarrados de maneira quase grandiosa pelo correr da História. Introduce no ser um ritmo próprio, provocado pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é realmente a criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma força sobrenatural: a ‘coisa’ colonizada converte-se, no homem, no próprio processo pelo qual ele se liberta.

A descolonização pensada como uma emancipação não nos aprisiona nas desumanizações da colonialidade do poder e do saber. É como um canto de liberdade nas palavras de Bob Marley em “Redemption Song”¹ (som da redenção): “*emancipate yourself from mental slavery / none but ourselves can free our minds* (emancipe-se da escravidão mental / ninguém além de nós mesmos pode libertar nossas mentes – tradução própria)”. Portanto, a descolonização vista por esse ângulo expressa também um desejo de independência política, econômica e mental, entendida aqui como intelectual, jeito de ver o mundo e psíquica, ou seja, sem divórcio entre a dimensão corporal e a espiritual.

Segundo Torres (2020), colonização e descolonização fazem parte de eventos quantitativos e constam em um período da história. Tanto a colonização quanto a descolonização não podem ser relativizadas como pertencentes apenas ao passado, sendo necessário fazer as interpretações de forma a não generalizar os termos, aplicando-os ao princípio da humanidade com as formações dos impérios. Sendo assim, fica entendido o termo ‘descolonização’ como referência ao tempo histórico em que os sujeitos coloniais se manifestaram contra os antigos impérios, reclamando a independência.

A teoria decolonial demarca pressuposições científicas e outros campos da experiência humana, levando ao entendimento sobre como os povos colonizados vivenciaram a colonização. Essas

1 MARLEY, B. Redemption Song, 1980. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/bob-marley/24572/traducao.html>. Acesso em: 15 maio 2021.

compreensões servem como subsídios para que se perceba o processo de descolonização. É necessário trazer à discussão o giro decolonial, termo empregado nos estudos decoloniais que pressupõe uma ruptura da lógica de reconhecimento e o abandono das práticas e instituições que estejam ligadas à modernidade/colonialidade, referindo-se a uma inserção de sujeitos críticos e coletivos pela busca do equilíbrio entre mente e corpo abertos, para então fazer a produção da separação ontológica do mundo. (COSTA, 2020)

Raça, etnia e práticas curriculares

As descobertas do século XV trouxeram incertezas sobre a origem da humanidade, provocando debate sobre os povos recém-descobertos, os ameríndios e os já conhecidos negros. Argumentos foram construídos no sentido de justificar que estes povos eram bestas, selvagens, não seres humanos, na tentativa de legitimar a prática da violência. Aqui se questiona a presença do corpo e não corpo, expressões cunhadas na perspectiva eurocêntrica, e que se tornaram comuns em todas as culturas ou civilizações ao longo da história do mundo cristão. (QUIJANO, 2002; SANTOS, 2002)

Esse paradigma perdurou até o final do século XVII, quando surge o Iluminismo questionando os saberes postos. A partir do sujeito cartesiano, houve tendência em rejeitar a explicação teológica, passando a defender a racionalidade universal. Esses argumentos da racionalidade universal, que foram considerados científicos, diziam-se neutros e empíricos, mas na verdade eram falaciosos e tinham uma ideologia que produziu a hierarquia da humanidade e, posteriormente, o determinismo biológico e a invenção do ser negro. (SANTOS, 2002)

O novo dualismo se converte na separação entre razão/sujeito, não significando apenas a secularização da ideia de alma no mundo cristão, mas também a invenção de uma nova identidade, hierarquia que ficou estabelecida entre “brancos” e “negros”. (QUIJANO,

2002 p. 128) Mediante essa nova ordem no século XVIII, questiona-se ainda sobre riqueza, progresso, felicidade, lei natural e direito natural, sendo que esses elementos passam a constituir um paradoxo na nova sociedade, pois como conciliar tudo isso sem prejudicar a economia, como adequar o escravo ou ex-escravo à nova ordem social é a questão a ser elucidada. (SANTOS, 2002)

A filosofia no século XVIII buscou produzir conhecimento na valorização da razão do pensamento, provocando uma ruptura com o século anterior, passando a valorizar o método analítico, o experimentalismo, o paradigma científico universal. Daí surge o conceito da espécie para os iluministas,² em que ser humano não se separa da natureza, devendo ser pensado e questionado segundo o mesmo método que estuda os demais seres presentes nela, e assim ser descrito em todos seus aspectos. (SANTOS, 2002)

Santos (2002) promove um amplo debate sobre a variação de cada tipo humano, que será explicitado por ideias de outros pensadores. Buffon e Diderot classificam da seguinte forma: primeiro é tomada como requisito a cor dos cabelos, olhos e pele; o segundo requisito é a forma e o tamanho, dimensões e proporções do corpo, confirmações da cabeça e estrutura do rosto; e a terceira seria as inclinações e os costumes. Essas características encontradas entre os povos estabelecem uma correspondência biológica e sociocultural.

Nesse sentido, o conceito de espécie não pode ser entendido como o conceito de etnia, sendo necessária uma distinção, conforme enuncia Munanga (2003, p. 12):

O conteúdo da raça é morfobiológico e o da etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Um conjunto populacional dito raça ‘branca’, ‘negra’ e ‘amarela’, pode conter em seu seio

2 O iluminismo é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento! Eis a palavra de ordem do iluminismo. (KANT, 1995, p. 481-482)

diversas etnias. Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

Grande parte das pesquisas nacionais acerca do tema recorre ao conceito de raça para traçar uma relação inter-étnica. Conforme já abordado, o termo não é utilizado no seu sentido biológico, mas sim no sociocultural, como forma de explicar o preconceito baseado na cor da pele, o racismo em sua vigência. A visão eurocêntrica do que é ser negro está relacionada à ideologia, pois se percebe que o branco está ligado à pureza, ao que é belo e bom, sendo o negro diretamente relacionado à treva, ao que é ruim, ou inferior, necessitando, portanto, ser dominado.

No século XIX, a pseudociência exerceu papel fundamental em referendar a ideologia racista, implementando valores estéticos brancos e estigmatizando a África e seus descendentes, assim a cor passou a atribuir o valor de uma pessoa. Tomando como base a frenologia, que era o estudo do crânio, ela foi determinante para analisar e comparar as medidas das cabeças de brancos, negros e índios. Desta forma, a imagem do negro foi estereotipada e veiculada como sinônimo de anormalidade e monstruosidade. (SANTOS, 2002)

É pertinente ressaltar que a ideologia da raça também se estendeu ao campo educacional, corroborando as ideias e pretensões salvacionistas, ideologizadas de maneira homogênea, estas pretensões se traduzindo nas formas de um triângulo, constituído por ocidentalidade, branquitude e eurocentricidade. Esse triângulo foi interiorizado com o conceito de mesmidade/normalidade, termo utilizado para designar como são tratadas as pessoas diferentes de cor e de etnias distintas como se todos fossem iguais, por vezes traduzido no meio acadêmico como igualdade, apagando assim a pluralidade cultural e histórica dessas pessoas ou grupos. (BACKES, 2011)

É a partir dessas considerações que discutiremos as práticas curriculares com o objetivo de atribuir ênfase às relações étnico-raciais no sentido da inter-relação de saberes e na superação da colonialidade, uma abordagem das relações étnico-raciais nas práticas curriculares com base na perspectiva decolonial, considerando pertinente estabelecer antecipadamente uma diferença entre currículo e práticas pedagógicas.

O currículo pode ser entendido como o conjunto de conteúdos programáticos preestabelecidos para cada componente curricular e séries escolares. Assim, do ponto de vista são ideias performativas presentes no senso comum repetidas no planejamento pedagógico. Pensando por esse viés, o currículo apresenta um caráter reducionista quando se discute sob a perspectiva das práticas curriculares. A prática curricular pode ser entendida não apenas como momentos de executar o currículo pré-fabricado, mas sim como um espaço de criação curricular – por conseguinte as práticas curriculares reverberam na prática docente, já que uma não pode estar separada da outra. (SANTOS, 2020)

Segundo Oliveira (2012), outros estudos estão sendo conduzidos na perspectiva crítica por pesquisadores/as e profissionais de vários países. Estes adotam correntes filosóficas, sociológicas e políticas e trabalham com a postura teórico-metodológica decolonial. Caminham, desse modo, na tentativa de superar os desafios que colaborem não só para a construção do currículo, mas também para uma concepção emancipatória das práticas curriculares e de outros espaços de saber.

Desta forma, a escola deve pensar de maneira crítica sobre os problemas implantados por uma cultura hegemônica e configurar um espaço para problematizar os conflitos sociais herdados do passado, além de proporcionar uma educação que lute contra o inconformismo para que aconteça o engajamento dos sujeitos em atitudes cotidianas, visando à libertação e/ou superação da ideologia racista. É necessário entender a relação entre o político e o epistemológico, sendo necessário romper com a horizontalidade

e a verticalidade nas relações de conhecimento e saberes. (OLIVEIRA, 2012)

É inegável a dificuldade que existe em romper com o conhecimento transmitido pela modernidade/colonialidade. Contudo, sob uma perspectiva do currículo pós-colonial, existe uma possibilidade política e epistemológica na construção do saber crítico. Por isso, as discussões sobre o decolonial acontecem dentro de campos de disputas e precisam ser superadas, oportunizando novas práticas docentes, conseqüentemente, essas práticas se refletindo em alterações do cotidiano escolar. (BALL, 2001)

Construção de práticas curriculares e relações étnico-raciais frente à decolonialidade dos saberes

É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder, há uma palavra, uma palavra da tribo *Igbo*, que eu lembro sempre que penso sobre as estruturas de poder do mundo, é a palavra *nkali*. É um substantivo, que livremente se traduz: ser maior do que o outro. (ADICHIE, 2019, p. 13)

Ao observar a afirmação de Adichie (2019) na perspectiva do pensamento negro, nos reportamos ao que se esconde por trás do maniqueísmo, que teve em Descartes uma força muito grande. O sujeito aqui pensante é o europeu, logo, os outros “não pensam”, os colonizados, e se “pensam”, não são capazes de produzir saber científico.

É a partir desse enunciado que passamos a dialogar sobre a necessidade de práticas curriculares que abordem as relações étnico-raciais frente à decolonialidade dos saberes, o saber universal instituído pela colonialidade do poder produziu a nulidade do conhecimento “outro”, termo cunhado pelos autores da América Latina citados neste artigo, e por intelectuais negros para designar povos originários, indígenas e afrodescendentes. (TORRES, 2007)

Nessa proposição é que se inserem o Movimento Negro Brasileiro³ e os intelectuais que discutem a temática sobre estudos afrodiaspóricos e decoloniais em suas pesquisas, abordando reflexões e críticas a respeito da raça, do conhecimento, da identidade, das relações de gênero, das estruturas sociais e de poder, pautadas nas lutas por ações afirmativas e um por pensamento emancipatório. (GOMES, 2020)

Dessas lutas, emergiram coletivos dos grupos subalternos que denunciam o racismo, sexismo e as injustiças sociais, oportunizando novas formas de saberes aprendidas na experiência das resistências, no âmbito do fazer, do ser e pensar, configurando assim a pedagogia da libertação da decolonialidade na perspectiva negra. Entre as discussões que o movimento de intelectuais negros propõe, destaca-se aqui a descolonização dos currículos como pressuposto para uma educação democrática, pública, laica e antirracista. (GOMES, 2020)

Existe ainda outro movimento na América Latina que questiona a abertura política na educação no contexto das relações étnico-raciais, a interculturalidade, conceito que precisa ser entendido em um significado maior que interpela novos modelos educacionais que proporcionem a horizontalidade de saberes e culturas, uma ruptura epistemológica dos padrões eurocêntricos, um convite a se pensar o lugar, a natureza do lugar e dos povos originários, incluindo novas formas de pensar, de viver e de resistir e refletir sobre a pluriversalidade de saberes. (ESCOBAR, 2005; TAVARES, 2018)

Desta forma, a interculturalidade crítica aplicada/trabalhada na educação significa um esforço para promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, objetivando uma sociedade igualitária e plural. Walsh (2009) conceitua a interculturalidade

3 “Entendem-se por movimento negro as mais diversas formas de organização e articulação e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo, bem como os grupos culturais e artísticos, com o objetivo explícito de superação do racismo e de valorização da história e da cultura negras no Brasil”. (GOMES, 2020, p. 224)

contemporânea em três tipos: interculturalidade relacional, aquela que estabelece um intercâmbio entre as culturas e saberes diferentes; funcional, a que tem como objetivo o reconhecimento da diversidade e diferença cultural como forma de inclusão, visando a promover o diálogo, a convivência e a tolerância; e por fim a interculturalidade crítica, que questiona a lógica do capitalismo, a subalternização, a racialização e a inferiorização dos saberes. Entende-se que a interculturalidade crítica tem uma relação íntima com a decolonialidade. (2009)

Nesse contexto, cabe realçar a importância do movimento negro na luta por descolonizar os currículos e buscar alternativas de pensar uma educação antirracista, assim destacamos as políticas de afirmação racial com a consolidação de novas diretrizes inseridas, em 2003, quando o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva sanciona a alteração dos art. 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) pela Lei nº 10.639/2003 e sua implementação pelo Parecer CNE/CP nº 3/2004 e pela Resolução nº 1/2004, alterada e regulamentada através das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais para o ensino de História Afro-Brasileira, incluindo sua obrigatoriedade em toda educação básica e na formação de professores(as), conforme dispositivo:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2003)

É de grande relevância mencionar que a Legislação, por si só, não é capaz de garantir práticas curriculares interculturais e antirracistas. Por isso, é preciso ampliar o número de intelectuais negros/as nas universidades e nos vários espaços do saber, possibilitando dialogar com os cânones, problematizando o que a decolonialidade conclama uma política-corpo, em que as vozes silenciadas, vozes periféricas e subalternas, possam fazer jus ao legado afrodiáspórico, às lutas e resistências das populações negras, das mulheres negras, dos povos quilombolas, conhecimentos que se traduzem na produção do pensamento negro. (GOMES, 2020)

Entre as políticas de afirmação racial e da mobilização destes intelectuais negros e a luta pela construção da cidadania, outros avanços foram alcançados. Em 2009, foram promulgadas pelo ministro da educação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação das relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Este documento está em consonância com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), representando mudanças significativas, uma vez que está pautado em desdobramentos que preveem mudanças em todo o sistema educacional, tais como: consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas ao combate ao racismo e às discriminações.

É importante mencionar que foram realizadas conferências nacionais com o objetivo de debater as demandas para a valorização da educação étnico-racial, tais como a Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb, 2008),⁴ e as Conferências Nacionais de Educação (Conae 2010/2014), sendo determinadas assim a garantia

4 A Conferência Nacional da Educação Básica (Coneb), realizada em abril de 2008, foi um marco na história das políticas públicas do setor educacional no Brasil. Pela primeira vez, gestores dos três entes federados, sociedade civil, entidades de classe, profissionais e pais, se reuniram em prol da qualidade da educação básica.

da participação e a discussão das questões étnico-raciais, bem como a formulação do Plano Nacional de Educação. Nessa toada, a educação escolar quilombola passa a ser uma modalidade da educação básica, regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação.

Outrossim, mesmo diante das conquistas de políticas afirmativas que remetem à possibilidade da inserção de práticas curriculares frente a uma decolonialidade dos saberes, o currículo é monocultural e tem traços fortes da colonialidade do poder, sendo atravessado por articulações potentes do controle dominante que silencia os subalternos, fazendo com que não se questionem quais epistemologias se escondem por trás dos conteúdos, nem quais as intencionalidades das práticas curriculares. Dito isso, percebemos que a cultura predominante nos currículos ainda é a erudita europeizada, desta forma, atribuindo aos povos negros apenas a literatura folclórica. (SILVA, 2013)

Considerações finais

Os estudos sobre modernidade/colonialidade postulados neste artigo a partir do grupo⁵ de pesquisadores latino-americanos e dos pensadores e intelectuais negros, os quais foram apresentados e discutidos, evidenciam a importância de reavaliar a história e o significado dos conceitos enraizados sobre o descobrimento/colonização das Américas, o universalismo, a Europa como centro do mundo e, assim, desconstruir a visão eurocêntrica e os epistemicídios cometidos contra os povos colonizados.

5 O grupo é composto pelos intelectuais sociólogo Aníbal Quijano (Peru), antropólogo Arturo Escobar (Colômbia), linguista Catherine Walsh (Equador), filósofo Enrique Dussel (Argentina), filósofo Nelson Maldonado-Torres (Porto rico), sociólogo Ramón Grosfoguel (Porto Rico), sociólogo Joaze Bernadino Costa (Brasil) e pelo semiólogo Walter Mingolo. (Argentina)

Por conseguinte, o grupo de autores da América Latina introduz a filosofia da libertação, aprofunda os conceitos sobre a colonialidade do poder, propondo um diálogo sul/sul com os intelectuais negros que pesquisam a diáspora africana. Entre os autores da diáspora africana, são citados Joaze Bernadino Costa, Nelson Maldonado Torres e Ramon Grosfoguel. Estes autores trazem em suas pesquisas contribuições sobre descolonização e decolonialidade por meio de uma crítica contundente sobre a estrutura dominante da civilização moderno-ocidental, perspectivando a partir do olhar negro (epistemologia do sul), que nos ajude a compreender as narrativas que apontam os territórios indígenas como descobertos e os negros como povos primitivos e sub-humanos para poder ser proposta uma intervenção linguístico-existencial que possa comportar a práxis transformadora das narrativas e da existência, construindo a verdade como práxis social.

Nas abordagens tanto do ponto de vista dos autores da América Latina quanto dos pesquisadores negros, as pesquisas tencionam as questões que tendem a justificar a estrutura da modernidade/colonialidade, tanto no sentido do expansionismo europeu quanto no aspecto normativo da racialidade, que enquadrou os povos colonizados como inferiores. Desta forma é um convite a uma reflexão crítica sobre a lógica do colonizador e da modernidade ocidental.

Partindo dessas considerações, Torres (2020) diz que compreender a modernidade constitui um princípio para discutir conceitos como descoberta, colonialismo e descolonização e que essas definições são essenciais para chegarmos ao conceito de colonialidade e decolonialidade.

Neste caminhar, é importante ressaltar que o conceito sobre descolonização e decolonialidade assume proporções também no campo do saber, nas diversas instituições de ensino, na filosofia da libertação provocada pelo diálogo sul/sul e nos intelectuais negros e negras e no projeto político corpo-político, trazendo a possibilidade de pensar o currículo escolar e as práticas curriculares com o propósito de uma pedagogia decolonial e na refutação dos estereótipos

que foram sendo construídos tendo no negro e na negra a imagem de seres inferiores.

Nesta perspectiva, a inserção das políticas afirmativas para educação das relações étnico-raciais, a exemplo da Lei nº 10.639/2003 e suas respectivas Diretrizes Curriculares para o ensino de História Afro-Brasileira, incluindo sua obrigatoriedade em toda educação básica e na formação de professores/as, proporciona uma abertura para as práticas curriculares, ou seja, os currículos praticados com a presença de corpos negros e a inclusão de saberes diversos no âmbito escolar, possibilitando as representações identitárias da população negra.

Ao abordar na terceira seção deste artigo o conceito de interculturalidade, a intenção é a discussão no sentido da decolonialidade, que questiona e tensiona o currículo monocultural e a herança colonial, os saberes negados e silenciados. Portanto, uma interculturalidade crítica que refuta as pretensões eurocentradas, camufladas por políticas globalizantes, sendo, por isso, necessário questionar os conflitos epistêmicos por trás de uma cultura erudita eurocêntrica em detrimento de culturas outras.

Referências

ADICHIE, C. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. (org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília, DF: Líber, 2008. p. 215-232.

BACKES, J. L.; OLIVEIRA, R. T. C.; PAVAN, R. *Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- COSTA, J. B.; TORRES, N. M. *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3uL4gcD>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- ESCOBAR, A. *Lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?* Buenos Aires: Clacso, 2005.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FERREIRA, M. G. Seleção e silenciamento de conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana: análise sob uma perspectiva decolonial das práticas curriculares. Disponível em: <https://bit.ly/3BlFp0l>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- KANT, I. Resposta à pergunta “o que é Iluminismo”. In: KANT, I. *A paz perpétua e outros opúsculos*. São Paulo: Edições 70, 1995.
- LEWIN, C.; SOMEKH, B. *Teoria e métodos de pesquisa social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, I. B. *Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados*. Disponível em: <https://bit.ly/3Lua0NY>. Acesso em: 11 fev. 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278. Disponível em: <https://bit.ly/3sGlvsV>. Acesso em: 11 fev. 2021.

SANTOS, A. R.; SILVA, J. F. Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 1, p. 387-407, dez. 2020. Suplemento. Disponível em: <https://bit.ly/34F3inN>. Acesso em: 11 fev. 2022.

SANTOS, G. A. *A invenção do ser negro*. São Paulo; Rio de Janeiro: Educ; Pallas; Fapesp, 2002a.

SIRE, J. W. *Dando nome ao elefante*. Tradução Paulo Zacharias, Marcelo Herberts. Brasília, DF: Monergismo, 2012.

TAVARES, M. *Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial*. Disponível em: <https://bit.ly/3gHGh67>. Acesso em: 11 fev. 2022.

WALSH, C. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: AbyaYala, 2009.

9

Mulheres negras e educação: estratégia pedagógica de enfrentamento ao racismo

*Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques
Everton Nery Carneiro*

Introdução

Refletir sobre as estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar se faz necessário, imperativo e relevante, dada a urgência de ampliar o debate acerca da temática. A idealização do artigo que deu origem a este estudo teve início com as visitas feitas antes do período pandêmico iniciado em 2020 à comunidade quilombola Maria de Juvêncio, localizada no município de Biritinga, Bahia. Por ser uma comunidade de etnia negra, são pessoas que sofrem com olhares de rejeição, de racismo, pela ideologia reinante. Durante alguns meses, vivenciamos o cotidiano da comunidade em suas diferentes dimensões, ouvindo as histórias das mulheres negras pelo viés de uma escuta atenta e envolvente, buscando compreender o processo de formação humana. Procuramos experienciar narrativas via alargamento e aprofundamento das experiências de convivência comunitária de forma livre e autônoma, sem fronteiras ou barreiras, buscando mergulhar nas narrativas das mulheres dessa comunidade, as quais representaram a motivação para desenvolver reflexões.

Este artigo, em sua relevância social, oportuniza debater e conhecer a gênese do racismo, pois é um problema de todos e de todas. Assim sendo, estimula aprofundar o reconhecimento da diversidade cultural e valorizar os diferentes grupos étnicos presentes em nossa sociedade. Ressaltamos ser de grande relevância, em lugar de apresentar apenas as contribuições de pessoas brancas, expor as desigualdades estruturais que perduram em nosso tecido social. Seu desenvolvimento contribui para que as mulheres negras tenham visibilidade e conquistem seu espaço na sociedade. Desse modo, as pessoas que ignoram e até mesmo têm resistência a essas etnias terão a oportunidade de conhecer melhor os saberes, as histórias e a cultura dessas mulheres. Tratamos aqui a respeito da interseccionalidade, ou seja, o tratamento de sustentação teórico-metodológica que aborda o caráter inseparável entre racismo, capitalismo e patriarcado, que fazem parte do aparato da força do processo de colonização. (AKOTIRENE, 2020)

No âmbito acadêmico, é de extrema importância investir na reflexão sobre a temática, pois abre caminhos para novas discussões e pesquisas na seara das intervenções educativas e sociais, possibilitando estratégias pedagógicas ao enfrentamento do racismo. Nessa direção, o objetivo deste estudo se concretiza em analisar estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo, construídas a partir da valorização dos saberes das mulheres negras.

Portanto, refletir sobre as estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo nesse contexto atual se torna necessário e urgente, pois a subalternização das camadas socialmente excluídas, a exemplo dos povos indígenas, homens e mulheres negros e negras, acentua-se cada vez mais, inclusive no contexto educacional. Nesse sentido, é fundamental trazer para o debate a seguinte questão: quais estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar podem ser construídas a partir da valorização dos saberes das idosas negras?

Para fins de referencial teórico, debruçamo-nos sobre as contribuições de Davis (2016), visto que sua obra contribui para o

desenvolvimento de pesquisas ao confirmar a temática relacionada ao racismo. Com base em Freire (1983), salientamos que a educação promove uma abertura para trabalhar temáticas ligadas ao nosso cotidiano, tendo como essência a própria existência vivenciada, direcionando-nos a uma leitura do mundo e da palavra sem dicotomia ou divórcio. Petrucci e Batiston (2006) retratam a importância das estratégias como uma forma de planejamento. Ribeiro (2019), por sua vez, apresenta um manual para nos guiar no combate ao racismo.

Este texto, em seus aspectos metodológicos, se caracteriza como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. A labuta aqui se configura como uma busca pela apresentação de estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo, com sugestão de trabalhar a conversa, o diálogo sem fronteiras, a interação entre as conversantes, possibilitando um diálogo interativo entre as diferentes conversadoras. Diante desse período de pandemia, vale ressaltar que as propostas pedagógicas aconteceram via Google Meets ou WhatsApp. O Google Meets é um aplicativo de comunicação que permite enviar *links* para criar reuniões *on-line*, havendo suporte para 30 participantes na chamada. Através do aplicativo é possível fornecer o formulário do Google Forms para preencherem e obter as autorizações dos participantes. O grupo de WhatsApp é uma forma de comunicação no dia a dia, em que todos e todas têm acesso a todas as informações necessárias.

Nessa caminhada, amplia-se a discussão sobre o racismo praticado contra as mulheres negras, visto que são mulheres expropriadas da condição do processo de humanização, vivendo em situações da mais profunda precariedade e exclusão social. Destacamos então que quando falamos de mulheres negras como componentes das classes subalternadas, o racismo se torna mais latente, mais acentuado.

Educação e estratégias pedagógicas para enfrentamento ao racismo no contexto escolar

Pensando junto a Freire (1983, p. 104), com base na compreensão de que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não por temer o debate”, retratando conceitos abrangentes sobre a educação, somos tomados pela temática que nos faz refletir sobre as dificuldades existentes para se ter uma educação de qualidade, porque é preciso empenho por parte dos poderes públicos para ampliar discussões e promover equidade.

A educação vem passando por transformações, sejam elas tecnológicas, no ensino ou nos instrumentos normativos que o amparam. No sistema educacional nem todas as crianças, jovens e adultos têm acesso a uma educação de qualidade, ficando excluídas por motivo de classe social, gênero ou raça. A Constituição Federal de 1988, no art. 205, adverte que: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988)

Partindo do que apresenta a Constituição Federal de 1988, somando-se a Santos (2007), em seu texto *Para além do pensamento abissal*, podemos refletir a respeito de como as classes dos subalternados são excluídas de seus direitos garantidos por lei. Nesse sentido, essas classes subalternizadas, que são exploradas, ficam excluídas de uma educação de qualidade, se tornando-se desse modo estrangeiras em sua própria terra. Essa xenofobia excludente se encontra negligenciada não só na aprendizagem, mas também na cultura que cada sujeito produz ao longo de sua história de vida comunitária.

Conforme Freire (2001, p. 67), a “educação é uma forma de intervenção no mundo” – sem dúvida, um portal para trabalhar as diversidades interculturais existentes na dimensão educacional. Cabe à escola valorizar essa cultura, interligando saberes ao ensino-aprendizagem. Nessa trilha, Candau (2013, p. 1) afirma que

a Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos-individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça-social, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença.

Nesse contexto, essas riquezas, tais como a cultura e os saberes apresentados na escola, são pontos de partida para valorizar as diversidades culturais como classe, raça e gênero, potencializando as práticas pedagógicas que envolvem o respeito e a empatia pelo próximo.

O diálogo com essas interculturalidades nos leva a pensar sobre os componentes curriculares. O currículo educacional é um documento amplo que abrange diferentes temáticas, proporcionando aos docentes a possibilidade de pesquisar conteúdos que levem a vários caminhos para produzir conhecimento em sua potencialidade. Desta forma

não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo, e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p. 15)

Inspirado nas palavras do autor, o currículo oferece a possibilidade de conteúdo a ser desenvolvido nas práticas educativas. Algumas temáticas presentes no currículo escolar, como cultura e diversidade, precisam ser analisadas e (re)pensadas com força e vigor intelectual e existencial, pois essas temáticas estão sendo mais discutidas entre os pesquisadores da educação, promovendo o diálogo em prol de uma educação libertária e engajada entre todos e

todas, tendo como horizonte as classes formadas pelos excluídos, pelos explorados e exploradas, às quais toda espécie de direito é sistematicamente negado. Sobre esta reflexão, Gentili (2009, p. 1059) assim retrata:

Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar.

Confirmando as palavras do autor, o sistema público de ensino deve promover trilhas que possibilitem oportunidades para aqueles(as) que, por algum motivo, seja social, econômico ou do racismo estrutural, não tiveram acesso a uma educação de qualidade, buscando a superação dos fatores de exclusão no sistema público de ensino. Vale mencionarmos aqui que o índice de analfabetismo no Brasil é assustador. Segundo o Instituto Brasileiro Geografia e Estatística (IBGE, 2010), com base no Censo Demográfico, somente 4,34% da população negra entre 15 e 24 anos tem ensino superior completo. Ainda é muito baixa a participação da população negra no sistema educacional, sendo assim, a educação ainda está longe de superar as desigualdades existentes entre o pobre e o rico, o preto e o branco: eis aí a face do racismo em sua força e revelação. Assim, quem mais sofre com tudo isso são as crianças e jovens da população negra. Nesse contexto, essas crianças e jovens vêm sofrendo as consequências de exclusão pelo fato de pertencerem à classe pobre, proletária e negra, e ainda, se for o caso, mulher.

Diante desse cenário de desigualdades sociais da população negra, tendo em vista a desvalorização das culturas, a Lei nº 10.639/2003 abre vereda para uma relevante discussão sobre a valorização da cultura negra na dimensão escolar. A referida Lei possibilita valorizar histórias e culturas africanas apresentadas em

sala de aula, reconhecendo os antepassados, que sofreram e sofrem até hoje por conta desse “vírus preconceituoso”¹ que é o racismo. É no ambiente escolar junto ao professor que esses diálogos vão construindo, reconstruindo e ressignificando os conhecimentos em relação às culturas africanas, como está previsto na lei.

Cogita-se que as estratégias pedagógicas sejam de suma importância para combater esse mal que aflige não só a população negra, mas todos aqueles que se encontram nas camadas mais vulneráveis no aspecto social, econômico ou racial. Tendo por base Petrucci e Batiston (2006, p. 263), a palavra ‘estratégia’ esteve historicamente vinculada à arte militar no planejamento das ações a serem executadas nas guerras; atualmente é largamente utilizada no ambiente empresarial. Porém os autores admitem que

a palavra ‘estratégia’ tem estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

Ao endossar as palavras dos autores, salientamos que o docente precisa estimular a capacidade intelectual do alunado, apresentando estratégias pedagógicas diversificadas, estimulando sua curiosidade para seu pleno desenvolvimento, plantando uma semente em cada um deles a fim de que no futuro possam se tornar seres humanos conscientes, tendo em vista um mundo melhor. Para essa discussão, estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para evitar a proliferação desse vírus estrangulador que é o

1 O termo “vírus preconceituoso” indica preconceito como um vírus, ou seja, ele contamina as pessoas, e elas nem percebem que estão infectadas até que se percebam seus sintomas, suas consequências. Entendemos que existe diferença entre a ação virótica e a racista. A primeira não é intencional, já a segunda é de uma ideologia intencionalmente dominadora, exploradora e estranguladora da vida dos negros e negras.

racismo. Sendo assim, Tacca (2006, p. 48) conceitua as estratégias pedagógicas como

recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar significações da aprendizagem.

As estratégias pedagógicas são vias que possibilitam ao professor adquirir recursos para orientar seus estudantes a adentrar temáticas que são de suma importância tanto para a vida escolar como para a relacional, proporcionando atividades que desenvolvam sua capacidade conectiva, psíquica e afetiva para seu desenvolvimento.

Freire (1967, p. 33) menciona que nos “Círculos de Cultura essencial é o diálogo”. O diálogo é um organismo importante nos pressupostos freireanos, pois percebemos que tanto o educador como o educando constroem uma relação dialógica, fortalecendo suas culturas e desenvolvendo a construção de suas identidades.

Compreender o impacto do racismo no contexto escolar

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (MANDELA)

A epígrafe anterior assevera que as pessoas aprendem a odiar vendo outras pessoas manifestar seus gestos de rejeições, seja no meio social (de maneira ampla) ou em contexto escolar (de forma

singular), onde se encontram diversas culturas. Diante disso, salientamos que também por meio da educação são revelados caminhos para aprender a amar, respeitar o próximo e a si mesmo. Freire (1997, p. 72) afirma que vivemos em uma “sociedade fechada”. É possível que esse fechamento provoque algum distanciamento entre as pessoas, reverberando em ódio, sentimento aterrorizante, principalmente nutrido pela via da ideologia racista contra os mais vulneráveis, seja por sua cor, classe social ou gênero – eis aí a interseccionalidade em seu vigor estrangulador.

Para compreender a gênese do racismo, precisamos nos lembrar da colonialidade, pois a ideia da raça começou a ser classificada pelos povos dominantes nas Américas. Desse modo, Quijano (2005, p. 227) empreende uma discussão sobre a temática:

A América constituiu-se como o principal espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistador e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros.

Diante desse cenário colonial, fica explícita a definição da ideia da raça visando ao capitalismo eurocêntrico como novo poder mundial. Com essa divisão, novas identidades foram surgindo nas camadas dos subalternizados, e os índios, negros e mestiços começaram a fazer parte da conotação racial. Quijano (2005) revela que só as classes dominantes poderiam receber salário e os dominados trabalhavam em condições precárias, sem direito de receber o pagamento justo por seu trabalho.

A história da colonização nos faz lembrar dos passados sombrios que os homens negros, mulheres negras, índios e mestiços vivenciaram por causa da colonização burguesa. Nesse sentido,

intensificar e ampliar o debate sobre o racismo ajuda a minimizar (o que não é suficiente) atos violentos contra essas pessoas excluídas da sociedade, pois

o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2020, p. 3)

Podemos entender que o racismo é constituído de pequenos e grandes atos que se manifestam para dominar uma pessoa ou classe, causando assim grandes impactos provocados pelo grupo dominante, que conseqüentemente deseja manter e garantir seus privilégios, desmerecendo as classes mais pobres, constituídas principalmente por negros e negras. São grandes os impactos referentes ao racismo na vida de muitos sujeitos marcados pela dor e sofrimento. Bertold Brecht (1898-1956), em um de seus poemas, permite-nos refletir sobre esses impactos e na falta de empatia decorrente do preconceito:

Primeiro levaram os negros / Mas não me importei com isso
/ Eu não era negro / Em seguida levaram alguns operários
/ Mas não me importei com isso / Eu também não era operário
/ Depois prenderam os miseráveis / Mas não me importei com isso porque eu não sou miserável / Depois agarraram uns desempregados / Mas como tenho meu emprego, também não me importei / Agora estão me levando Mas já é tarde / Como eu não me importei com ninguém, ninguém se importa comigo.²

Ao refletirmos sobre este poema, percebemos quão forte é a necessidade de discussão a respeito do racismo, visto que não

2 Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/veja-o-poema-de-brecht/>. Acesso em: 28 maio 2021.

podemos deixar impunes algumas atitudes que negligenciam e humilham pessoas como se não fossem ninguém, como se não tivessem direitos. Retomamos então a epígrafe com a qual abrimos a seção: “onde se aprende a odiar também se aprende a amar”.

Nos espaços escolares, por se tratar de um ambiente onde se reúne uma grande diversidade de culturas, é de extrema importância abrir debates sobre o racismo (buscando a superação), pois desde a infância são manifestadas ações de violência racista contra as pessoas negras. Os impactos do racismo começam ao adentrar a escola quando sua aparência o distancia dos acolhimentos, tais como abraços, beijos, apertos de mão e até mesmo um carinho mais acolhedor que geralmente a professora faz para receber os alunos, criando vínculos para estreitar laços, a fim de tornar seu ensino-aprendizagem mais afetuoso e dinâmico. As crianças negras ficam quase de fora desse acolhimento, porque muitas vezes o próprio professor manifesta ações racistas. Dias (2012, p. 669), em seus estudos, assim afirma:

A ideia do negro como pessoa feia, suja ou que é ladra, perigosa, malandra, assustadora, entre outras, permeia a construção do imaginário de todos nós. Esse medo é criado por meio de mecanismos simbólicos apresentados em diferentes veículos que trabalham com imagens. A pessoa negra está, muitas vezes, representada e associada a fatores negativos. Nos filmes e histórias infantis, a referência à cor preta é tradicionalmente a portadora do mal. A linguagem simbólica que habita as experiências infantis remete as crianças a relacionarem o negro como assustador, perigoso, mau, o que inclui a pessoa negra.

Classificar o negro com essas ações remete-nos a pensar sobre o sofrimento pelos quais passaram e passam até hoje por causa do racismo, sendo fundamental descaracterizar essa imagem que lhe foi atribuída e essa natureza falsa que lhe foi imposta. Contudo, é importante mostrar para as crianças que as informações negativas postas nos livros não convergem com a realidade. Nesse sentido, o

grande impacto relacionado ao racismo se encontra também nos próprios livros didáticos, em que os negros são inferiorizados por meio da imagem que os colocam em destaque como pessoa ruim, maldosa, sem caráter algum; já as mulheres idosas negras são retratadas como aquelas que trabalham em casas de família ou em outros lugares que desvalorizam sua imagem por ser negra. A representatividade dos brancos os mostra sempre em posição privilegiada, revelando uma linda história feliz.

Figueira (1990, p. 63-73) ressalta o papel do “professor e o livro didático, comprovando, assim, a existência de um ‘ciclo’ capaz de embutir e reproduzir o preconceito racial junto ao alunado”. Cabe à escola fiscalizar atos de racismo, trabalhar com o professor a importância do respeito entre as diversidades, pois são necessárias novas e reiteradas discussões para que a Lei nº 10.639/2003 se fortaleça com vigor e presença nas escolas, garantindo ao alunado um ambiente saudável e de respeito entre as diversidades que se encontram nesse espaço de ensino. Nesse sentido, a postura do docente é de suma importância, pois é ele quem conduzirá as ações planejadas para superar os impactos do racismo no contexto escolar.

A escola precisa intensificar os debates em relação ao racismo com a participação de toda a comunidade, especialmente porque a criança reflete as ações vivenciadas em casa. Os reflexos da colonialidade de uma sociedade historicamente racista negam e distribuem oportunidades de forma desigual, baseadas em aspectos como cor, religião, condições econômicas, raça e etnia. Gomes (2005, p. 149) enfatiza que

é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceitual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal.

Confirmando o pensamento do autor, o(a) professor(a) precisa estar preparado(a) para desenvolver práticas educativas que dialoguem com os estudantes sobre a importância da valorização da história, da sabedoria e da cultura negra. A escola pode proporcionar estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo tanto para seus alunos quanto para a comunidade em geral, ganhando forças para combater esse mal que aflige as camadas dos subalternados de uma sociedade carente, precarizada e oprimida.

Saberes das mulheres negras e estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo

A voz de minha bisavó / ecoou criança / nos porões do navio / Ecoou lamentos / de uma infância perdida / A voz de minha avó / ecoou obediência / aos brancos, donos de tudo / A voz de minha mãe / ecoou baixinho revolta / no fundo das cozinhas alheias / debaixo das trouxas / roupagens sujas dos brancos / pelo caminho empoeirado / rumo à favela / A minha voz ainda / ecoa versos perplexos / com rimas de sangue / e fome (CONCEIÇÃO EVARISTO³).

Começamos esta seção com o poema Vozes-mulheres, retratando o sofrimento de luta e resistência vivido por elas de geração em geração. Essas mulheres negras sofreram não só pelo processo da escravidão, mas também pelos abusos que eram obrigadas a sofrer pelos seus senhores. Segundo Davis (2016, p. 15), esse sofrimento se retrata em

abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era regida pela convivência: quando do era lucrativo

3 Disponível em: www.lettras.ufmg.br. Acesso em: 28 maio 2021.

explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero: mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modo cabível apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmea.

De acordo com a autora, essas mulheres sofreram nas mãos de seus senhores. Além de trabalharem junto com outros escravos nas fazendas, não tendo direito a seu próprio corpo, eram exploradas, inclusive sexualmente, e silenciadas por esses maus-tratos. Por muito tempo, essas mulheres sofreram caladas e foram humilhadas, tendo a liberdade castrada.

Essas histórias de luta e saberes que elas guardam em suas memórias precisam ser valorizadas e reconhecidas pela sociedade. Nesse contexto, essas mulheres também guardam em suas memórias um conhecimento que é ímpar, relativo a saberes e conhecimentos populares de suma importância para construção e reconstrução da sua identidade. Para Hall (2000, p. 111-112), a identidade é

o ponto de encontro, o ponto de sutura entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’.

Consoante às palavras do autor, as identidades estão sempre no processo de construção e reconstrução dos sujeitos, no momento em que contam sua história estão se entrelaçando com sua identidade cultural. É em sua identidade que também se fortalecem os saberes existentes que todos e todas carregam. Conforme Dickmann e Dickmann (2008, p. 70), “o saber popular é entendido como aquele que é fruto das várias experiências vividas e convividas em tempos e espaços diversos na história do povo”. Essas lutas de resistências contra a opressão que mulheres negras viveram e vivem servem de ensinamento para os alunos compreenderem os impactos do

racismo em nossa sociedade por meio das histórias contadas sobre um povo que sofreu por várias gerações em decorrência da escravidão. Pinheiro e Giordan (2010 apud FACCO, 2015, p. 35) afirmam que o saber popular é:

Um conjunto de conhecimentos que são adquiridos de forma empírica, a partir do fazer, sendo transmitidos de geração em geração, por meio da oralidade, de gestos, de atitudes e são saberes baseados em crenças, opiniões, ou superstições, adquiridos no fazer, nas atividades de trabalho.

Diante desses conceitos apresentados, é importante valorizar esses saberes das mulheres negras, pois guardam em suas memórias histórias de lutas e resistências vivenciadas por causa do racismo. Portanto, essas memórias são formas de conhecimento que podem ser apresentadas para nossos estudantes. Nesse sentido, contextualizar esses saberes nos espaços escolares permite-nos fortalecer as histórias dos nossos antepassados, contadas por pessoas que “viverem na pele” essa opressão, e o repúdio sofrido pela sociedade. Para fortalecer esse desenvolvimento, a Lei nº 10.639/2003 estabelece obrigatoriamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos componentes curriculares das escolas públicas e privadas, incentivando as escolas a trabalhar a valorização da cultura do povo negro. Entretanto, a Lei por si só não assegura o combate ao racismo, pois não há mecanismos que assegurem sua aplicação no contexto escolar. Desse modo, Machado (2008 *apud* AURÉLIO, 2008, p. 7) adverte que: “a questão básica é que as leis não mudam nada. Quando alguém me diz que está ‘trabalhando a lei’, eu já penso que não está, pois não se trata de trabalhar a lei. Trata-se de trabalhar pela formação da pessoa”.

Tendo como referência Machado, entendemos que é preciso (re) pensar a maneira como está sendo aplicada a lei e quais estratégias estão sendo utilizadas para se chegar a essa formação. Nesse contexto, a roda de conversa se revela como uma estratégia pedagógica que pode ser utilizada no intuito de possibilitar uma aprendizagem

dialógica, dinâmica e participativa ao interagir com quem está participando da roda, aprendendo assim a ouvir, respeitar sua vez no momento da fala, estimulando a oralidade, além de pensamentos e sentimentos que também são abordados numa roda de conversa.

Vale lembrar ainda que para que a roda de conversa aconteça, cabe ao mediador, mediante disponibilização do *link* através da plataforma Google Meets para todos os participantes, realizar o planejamento com o objetivo de possibilitar trocas de experiências e conhecimento entre os participantes, estabelecendo uma ponte para a troca de saberes entre as histórias contadas e os conhecimentos de todos. No planejamento, o mediador poderá mencionar quantas rodas de conversa são necessárias para atingir o objetivo e também definir a quantidade de mulheres negras que participarão dessa roda de conversa ou roda de cultura. Deve-se ainda selecionar perguntas para conduzir as conversas no intuito de evitar uma conversa “solta”, pois cabe ao mediador conduzir o círculo de cultura.

A cada encontro podem ser selecionadas músicas do cotidiano que representem a cultura. Martinho da Vila, com a letra *Ciranda de roda*, traz uma discussão sobre as etapas da vida que gira, assim as falas vão girando na roda conforme a música. Poemas de Conceição Evaristo e de outros autores e autoras negros que retratem as dificuldades que a raça negra passa em diversos momentos de sua vida também podem ser adotados. E também cantigas de rodas, documentários, incluindo a história de Carolina Maria de Jesus, para que todas e todos possam se encorajar a enfrentar as dificuldades postas pela vida. Essas atividades podem direcionar a roda de conversa para atingir os objetivos propostos.

Essa estratégia pedagógica pode fortalecer diálogos interativos entre as mulheres negras, consistindo num diálogo e discussão para desconstruir os atos de racismo e superá-los através de uma existência engajada na luta antirracista. Segundo Afonso e Abade (2009, p. 19), a roda de conversa é uma metodologia participativa mobilizada como “forma de trabalhar incentivando a participação e a reflexão”. É na roda de conversa que o participante tem

a oportunidade de ressignificar seus conhecimentos por meio de histórias contadas por outros participantes, fortalecendo sua aprendizagem.

Para não concluir

Mulheres negras e educação: estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo é um estudo que apresenta relevância, concentra-se nas estratégias pedagógicas, especificamente nos círculos de cultura focados nos saberes das mulheres negras. São estratégias que podem ser desenvolvidas no contexto escolar, rompendo barreiras do preconceito de modo a tornar os estudantes conscientes, respeitando assim as diferenças.

O objetivo deste estudo foi analisar estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar construídas pela valorização dos saberes das mulheres idosas negras.

Com respaldo neste estudo, entendemos que é necessário refletir sobre estratégias pedagógicas de enfrentamento ao racismo no contexto escolar, dada a urgência em ampliar o debate sobre o respeito às diversidades e experiências da cultura do povo negro, de modo a consolidar relações democráticas e equânimes na sociedade. A ausência dessas discussões de tal envergadura, como o impacto do racismo no contexto escolar, reforça a desigualdade e a ideologia racista, promovendo mais preconceito e violências no espaço escolar.

Nas estratégias pedagógicas, destacamos o uso da roda de conversa, pois além de ser participativa e colaborativa, é uma estratégia que ressignifica conhecimentos, fortalece saberes, e novas aprendizagens podem ser construídas durante o diálogo, sobretudo para a valorização dos conhecimentos e saberes das mulheres negras no enfrentamento ao racismo, permitindo também divulgar a cultura do povo de origem africana.

Nessa caminhada, as estratégias pedagógicas são de grande importância para construir cidadãos conscientes, engajados e envolvidos com experiências de vida libertadoras, que respeitem o outro, independentemente de sua cor, classe social ou gênero, ou de qualquer outra forma racista, sexista ou preconceituosa, percebida e presenciada ainda hoje na sociedade brasileira. Na condição de educadores(as) que somos, precisamos ampliar tais discussões e ações, não apenas dentro dos muros escolares, mas permitindo fazer das celas ou selas escolares verdadeiros espaços de comunhão e rompimento de grades e assentos para que sejam implementadas salas arejadas, onde os ventos da autonomia, da resistência, da luta antirracista sejam uma práxis social, fundada num pensar e agir colaborativos, reflexivos e interventivos, pois para além de pensarmos a sociedade, é preciso transformá-la para o bom, o bem e o melhor do mundo. Eis aí a vida em sua integridade e abundância!

Referências

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Para reinventar as rodas*. Belo Horizonte: Recimam, 2015.
- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2020.
- AKOTIRENE, C. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural e práticas pedagógicas*. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

DANTAS, V. L. A. *Dialogismo e arte na gestão em saúde: a perspectiva popular nas Cirandas da Vida em Fortaleza*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 51, p. 661-674, set./dez. 2012.

DICKMANN, I. *Primeiras palavras em Paulo Freire*. Passo Fundo: Battistel, 2008.

FACCO, S. V. *Educação ambiental em espaços não escolares: um olhar sensível e o diálogo de saberes populares em uma comunidade quilombola*. 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FIGUEIRA, V. M. Pesquisa: preconceito racial na escola. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 18, maio 1990.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. *Paulo: um educador do povo*. 2. ed. Veranópolis, RS: Peres, 2001. p. 54-62.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília, DF: MEC, 2005. p. x-x.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. P. x-x.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. *In*: PELEIAS, I. R. (org.). *Didática do ensino da contabilidade*. São Paulo: Saraiva, 2006.

PRECONCEITO, Jw. Você foi contaminado? Disponível em: jw.org. Acesso em: 11 fev. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. P. 227-278.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Pólen, 2000.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-47, 2007.

SACRITÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006. P. x-x.

ZOTTI, S. A. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, BA, v. 2, n. 2, p. 115-140, 2006.

10

Alimentação, identidade e cultura: um olhar sob a perspectiva da territorialidade

*Franciele Nascimento dos Santos
Everton Nery Carneiro*

Introdução

Atualmente muitas pesquisas têm se debruçado sobre as questões de território e territorialidade. O território, no sentido antropológico, de acordo com Tizon (1995), é caracterizado como o ambiente de pensamento de uma comunidade e está associado a processos de construção de identidade, e este seria o ambiente de vida e de ação. Já na perspectiva da geografia, o território segundo Quaini (1968) é caracterizado como resultado das relações espaço-temporais, em que se coloca como produto social constituído histórica, política, econômica e culturalmente.

Em relação às territorialidades, Saquet e Sposito (2008) explicam que elas são fenômenos sociais, que envolvem sujeitos que fazem parte do mesmo grupo social e de grupos distintos. Estes autores caracterizam as territorialidades como relacionais, contínuas e descontínuas no tempo e no espaço. Dessa forma, estão intimamente associadas a cada lugar, conferindo-lhes identidades. Assim como Saquet, Escobar (2005) enfatiza a importância do lugar como produção de cultura e conexão com a vida.

Ainda que a identidade do lugar seja construída e nunca fixa, o autor retrata que existe, para a maioria das pessoas, um sentimento de pertencimento.

Tal como a territorialidade, a identidade também é relacional. Para Silva (2000), a construção da identidade é tanto simbólica quanto social. A identidade é construída pela utilização dos recursos da história, da utilização da linguagem e da cultura.

A cultura, por sua vez, é descrita por Geertz (1989) sob a perspectiva da semiótica, como a própria existência dos seres humanos através da mediação das relações dos indivíduos entre si, através de suas ações e na produção de sentidos e significados. Para ele, a cultura se conceitua como um conjunto de significados que pode ser transmitido historicamente pela incorporação de símbolos e materialização de comportamentos.

A partir desta perspectiva, pode-se inserir a alimentação como um importante papel na caracterização cultural, biológica e psicológica da espécie humana, uma vez que os alimentos têm uma identidade cultural, individual e coletiva. Segundo Contreras e Arnáiz (2005), a cultura alimentar pode ser definida como o conjunto de representações, crenças, conhecimento e de práticas herdadas ou aprendidas, associadas à alimentação, compartilhadas por indivíduos que têm determinada cultura.

Nesse sentido, as cozinhas também podem agir como referenciais identitários, segundo Canesqui e Garcia (2005), uma vez que estão sempre em um processo dinâmico de constante reconstrução, bem como a identidade social. Bahl e Nistche (2011) enfatizam que a “territorialidade gastronômica” se forma na medida em que uma região específica se associa a um conjunto culinário de tal forma que a menção a uma preparação específica remeta àquela região.

Deste modo, assim como a territorialidade e a identidade foram definidas por outros autores como relacionais, Da Matta (1986) também define a culinária como relacional, ou seja, todas implicam relações sociais e relações do ser humano com o meio em que vive.

Apesar de a homogeneidade alimentar presenciada com a globalização, as cozinhas ainda se apresentam em uma dimensão étnica, regional e nacional e, por esse motivo, constituem um aspecto de identidade de grupo (CONTRERAS; GRACIA, 2005) e, segundo Bahl e Nistche (2011), o movimento de ameaça à homogeneização da cultura alimentar paradoxalmente também gerou um movimento de valorização das cozinhas regionais.

Sendo assim, com base nas reflexões dos teóricos anteriormente citados, levantamos a seguinte questão: de que forma a territorialidade influencia na construção da cultura alimentar e da identidade cultural?

Este questionamento está pautado em inquietações pessoais decorrentes da nossa observação acerca da perda da cultura local em decorrência do avanço da globalização, além da compreensão sobre sua importância social, haja vista que tanto a territorialidade quanto a cultura e a identidade são tidas como fenômenos sociais de caráter dinâmico.

Ademais, este estudo também apresenta relevância científica já que, de acordo com Escobar (2005), o desaparecimento do lugar é resultado de uma assimetria entre o local e o global. Assim, com a expansão da globalização, tanto a identidade como a cultura alimentar vêm sendo comprometidas pela hibridização cultural, tornando necessário o discurso para romper com a exaltação da globalização em detrimento da identidade local.

Para melhor compreensão deste fenômeno, foi utilizada como referencial teórico a obra *Alimentación y cultura*, de Jesus Contreras e Maria Isabel García. Ambos são estudiosos da Cultura Alimentar, especialistas em Antropologia e Alimentação.

O livro *Alimentación y cultura* foi publicado em 2005 e apresenta uma discussão acerca da alimentação entre a sociologia, antropologia, gastronomia, nutrição e outras disciplinas. A obra descreve a alimentação humana na perspectiva de fenômeno biocultural e traz à tona questões da cultura e identidade vinculadas à alimentação, que foram desconsideradas por tanto tempo.

Em relação aos procedimentos metodológicos, o presente estudo foi caracterizado como básico, de caráter exploratório, com abordagem qualitativa, realizado através de pesquisa bibliográfica, sob a perspectiva fenomenológica. De acordo com Gil (2007), a pesquisa básica objetiva desenvolver conhecimentos científicos para o progresso da ciência. Já em relação à pesquisa exploratória, ela tem como um dos principais objetivos explicitar conceitos e ideias que possam proporcionar uma visão geral acerca de determinado objeto. (GIL, 2007)

No que diz respeito à abordagem qualitativa, de acordo com Minayo (2016), o método é caracterizado por analisar o nível subjetivo e relacional das relações sociais, sendo esse método avaliado por meio do universo, dos significados, da história, dos valores, das crenças e também das atitudes dos diversos sujeitos sociais.

Em relação à pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2007), ela possibilita um vasto alcance de informações, por isso, feita para fundamentar teoricamente o objeto de estudo. De acordo com Fonseca (2002), este tipo de pesquisa é feito pelo levantamento de referências já analisadas e publicadas, como livros e artigos científicos. Sendo assim, foi feita uma busca da literatura pautada em teóricos que discorrem sobre o tema como Escobar (2009), Hall (2006), Silva (2014), Morin (2001), Da Matta (1986), Contreras e Gracia (2005) e Canesqui e Garcia (2005), entre outros pensadores dos assuntos abordados.

No que concerne ao método de pesquisa fenomenológico, para Husserl (1986), trata-se de uma descrição da estrutura específica do fenômeno. A fenomenologia constitui as significações e os significados naturais, nesse sentido toma a subjetividade transcendental como absoluta, manifestada com suas estruturas essenciais no processo teleológico da história. Portanto, a fenomenologia investiga o mundo enquanto é vivido pelo sujeito, não apenas o sujeito, tampouco apenas o mundo. (HUSSLERL, 1986; GIL, 2007)

Para a discussão deste estudo, foram expostas quatro seções. A primeira seção se funda na discussão das concepções de

territorialidade e identidade, traçando um paralelo entre os dois termos. A segunda aborda uma discussão dos conceitos de cultura e hábitos alimentares no intuito de compreender como a cultura alimentar é formada. A terceira refere-se à relação existente entre territorialidade, hábitos alimentares e cultura, permeando, dessa forma, o caráter identitário das culturas alimentares locais. E a quarta seção procura perceber a cultura alimentar e a identidade sob a ótica da territorialidade, perpassando pelas consequências da globalização nesse contexto.

Concepções de territorialidade e identidade

O conceito de territorialidade pode ser referenciado de forma distinta a depender da área de conhecimento em que estiver inserido. Na Ciência Geográfica, Saquet e Sposito (2008) caracterizam esse conceito como a representação do poder que é exercido e ultrapassa as relações políticas, uma vez que envolve relações tanto culturais como econômicas de grupos e indivíduos em um espaço geográfico, ainda que não seja fixo e sim temporário. Sendo assim, a territorialidade está presente nas relações sociais de forma cotidiana, sejam elas no trabalho, na família ou até em locais específicos como carro, rua, praça e outros.

Essa ligação da territorialidade com a vida cotidiana está associada ao sentimento de pertencimento, sobretudo no que diz respeito a uma localidade específica na qual há um enraizamento por parte dos sujeitos ou grupos que dela fazem parte. (ESCOBAR, 2009) Este sentimento de pertencimento está associado tanto ao espaço físico do território quanto ao espaço simbólico dos grupos e instituições.

De forma semelhante, Carneiro e outros (2013) referem-se ao conceito de território, afirmando tratar-se de um espaço geográfico que articula pares como dominação e apropriação, poder e identidade, função e símbolo. Sendo assim, o território passa a ser o lugar

da reprodução cultural. Já para Sack (1986), a territorialidade está associada a noções de domínio e controle em que há influência de controle dos recursos e das pessoas, sendo definida como “a tentativa por um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica”. (SACK, 1986, p. 19)

Para a perspectiva antropológica, a territorialidade tem uma abordagem que envolve o território como parte integral de todos os grupos humanos, como descrito por Casimir (1992, p. 19): “defino territorialidade como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-se assim em seu “território”.

Destarte, a territorialidade pode ser compreendida como a agregação do espaço físico do território com as manifestações sociais dos indivíduos ou grupos que ali convivem, se caracterizando, portanto, como um fenômeno social decorrente de processos históricos, políticos e sociais em que há construção e desconstrução no tempo e no espaço, podendo estar associada à construção da identidade local.

Para tanto, em relação à identidade, segundo Bauman (2005), não se trata de uma concepção fixa e sólida, além de não ser garantida para toda a vida. Para ele, as identidades são fluidas, versáteis e, sobretudo, são construídas pelas decisões do próprio indivíduo e da maneira como ele interage com o meio, incluindo também os fatores associados ao sentimento de pertencimento.

Assim como Bauman (2005), Hall (2006) defende que nenhuma identidade é fixa ou imóvel. Os sujeitos são construídos por representações que podem mudar a partir de diferentes tempos, espaços e olhares, sendo, portanto, mutáveis.

Para Silva (2014), “as identidades são produzidas em momentos particulares no tempo”. Essa construção da identidade, além de ser simbólica, é também uma construção social na qual as diferenças precisam existir para que uma identidade possa ser afirmada,

especialmente no que diz respeito às causas e consequências materiais. Correlato a estes conceitos, Silva (2014, p. 96) descreve a identidade da seguinte forma:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou fato. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. A identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, relação, um ato performativo. É instável, contraditória, fragmentada, inconsciente, inacabada.

Logo, as identidades são verdadeiras metamorfoses, sendo assim marcadas por seu caráter dinâmico e relacional. Elas são construídas e transformadas constantemente por meio de processos históricos, experiências e representações e podem ser expressas nas relações sociais, no meio em que o sujeito ou grupo está inserido.

201

Conceitos de cultura e hábitos alimentares

No que diz respeito ao conceito de cultura defendido por Geertz (1989), através da semiótica,¹ o indivíduo cria, por si mesmo, uma teia de significados e, a essa teia e sua análise, ele denomina de cultura. Portanto, de acordo com este autor, a cultura não se caracteriza como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. Tal significado pode ser

1 A semiótica é a ciência que estuda os signos e significados na natureza e na cultura. Ela pode ser interpretada de forma diferente a depender da sua abordagem, francesa ou norte-americana. Na visão norte-americana, é descrita pelo cientista Pierce e estabelece uma relação significativa entre signo, objeto e interpretante em uma relação triádica, considerando, inclusive os processos naturais. Já na corrente francesa, iniciada por Saussure, são observadas significações diádicas, sobretudo dos processos de semiose humana e cultural. (BARROS; CAFÉ, 2012)

construído por experiências históricas vividas por um indivíduo, como também pela materialização de comportamento do mesmo.

Dessa forma, a cultura se configura por seu caráter relacional, no qual o sujeito, por si só, desenvolve signos e significados segundo suas vivências e comportamentos, que podem ser experimentados em grupos.

Já Dussel (2016, p. 54) descreve que “cada cultura é um modo ou tipo de trabalho”, para ele, não existe cultura maior ou menor, a cultura popular, por exemplo, não deve ser definida como uma cultura menor, ela representa o centro de resistência do oprimido contra o opressor. A cultura é, portanto, uma forma de representação de um povo e instrumento de poder para lutas contra a hegemonia imposta por uma classe burguesa.

Ademais, segundo Da Matta (1986, p. 12), a cultura pode ainda ser expressa como “precisamente um estilo, um modo e um jeito de fazer coisas”. A cultura seria, assim, a forma como cada indivíduo ou grupo se expressa ao desenvolver suas atividades. Entretanto, Morin (2001, p. 56) descreve a formação da cultura da seguinte forma:

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores e de mitos que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não há sociedade humana, arcaica ou moderna, desprovida de cultura, mas cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas.

Em vista desses conceitos, percebe-se que a cultura perpassa pela humanidade desde a sua criação, seja através da reprodução das crenças e saberes historicamente construídos ou pela criação de novos saberes e valores. Esse misto de epistemologia e axiologia pode ser individual ou conjuntamente idealizado e, para além de ter caráter identitário, a cultura pode ser utilizada como ferramenta de resistência, principalmente para os povos subalternizados.

Nesse contexto, a alimentação é estabelecida como fenômeno cultural, sobretudo por ser arraigada de conteúdos simbólicos associados aos costumes e hábitos de um povo. Tais hábitos são caracterizados como a repetição, com determinada frequência, de um ato ou costume. No entanto, entende-se que costume não significa um destino, podendo ser moldado e construído a partir de novos conhecimentos. Assim como a cultura, os hábitos sofrem constantes reformulações, tanto individuais quanto coletivas, por escolhas próprias de um sujeito ou grupo. Para Bourdier (1983, p. 65), *habitus* se refere a

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Por consequência, os hábitos estão intimamente relacionados com as ações dos indivíduos que são tomadas considerando uma junção de percepções decorrentes de vivências. Nessa conjuntura, os hábitos alimentares são compreendidos por Woortman (1978) como padrões desenvolvidos com base num sistema de conhecimento e de princípios referentes à relação entre o organismo e a alimentação. De forma semelhante, Freitas (2011, p. 34) afirma que:

hábito alimentar corresponde à adoção de um tipo de prática que tem a ver com costumes estabelecidos tradicionalmente e que atravessam gerações, com as possibilidades reais de aquisição dos alimentos e com uma sociabilidade construída tanto no âmbito familiar e comunitário como compartilhada e atualizada pelas outras dimensões da vida social.

Dessa forma, as práticas alimentares se referem não apenas às questões relacionadas à saúde, mas também ao conjunto de ações vinculadas à comida, como a reprodução de costumes familiares.

Essas práticas alimentares fazem parte do que Contreras e Gracia (2005) conceituam como cultura alimentar. Para os autores, a cultura alimentar é definida como “representações, crenças, conhecimentos e práticas herdadas e aprendidas que estão associadas à alimentação e que são compartilhadas por indivíduos de uma dada cultura ou de um grupo social determinado”. (2005, p. 76)

Logo, entende-se que a construção de uma cultura alimentar permeia os conceitos de práticas, costumes e hábitos relacionados à alimentação, tradicionalmente formados e constantemente reformados considerando escolhas individuais e coletivas.

Relação entre territorialidade, hábitos alimentares e cultura

Os hábitos alimentares podem ser representações de uma determinada cultura e de um determinado grupo social. Através deles, o indivíduo se afirma como pertencente a um grupo ou exprime características próprias. Tais hábitos, assim como as culturas, podem sofrer mudanças ao longo do tempo. (CONTRERAS; GRACIA, 2005)

Para o sociólogo Claude Lévi-Strauss (1965, p. 8), “a cozinha é o meio universal pela qual a natureza é transformada em cultura”. Para além de expressar uma cultura, a cozinha também reflete o lugar ao qual pertence, bem como a posição religiosa, econômica e étnica dos sujeitos que a utilizam, pois os alimentos têm também uma dimensão política.

Correlato a esses argumentos, Canesqui e Garcia (2005) enfatizam que a alimentação humana tem várias dimensões, entre elas a biológica, social e cultural, sendo compostas por fatores econômicos, ecológicos e históricos que implicam representações sociais que envolvem classificações e escolhas. Para tanto, as autoras destacam que comer é uma necessidade vital, porém o que, como e onde comer perpassa por significados e representações atribuídas à natureza e à cultura.

Assim como Canesqui e Garcia, Silva (2014) também retrata que os alimentos são necessários biologicamente para se sobreviver na natureza, mas a sobrevivência dos seres humanos depende das categorias sociais que se originam das classificações culturais para que a natureza tenha sentido. Logo, os hábitos alimentares estão associados às culturas locais e ao território em que estão inseridas.

De acordo com Contreras e Gracia (2005), os comportamentos e os hábitos alimentares são similares às culturas, uma vez que não são estáticos e imutáveis. Os autores afirmam que a história da alimentação humana perpassa por um paradoxo de conservadorismos duráveis e profundas transformações. Entretanto, as transformações estão sendo cada vez mais observadas em detrimento do conservadorismo, sobretudo na era da globalização.

Nessa perspectiva, Da Matta (1986, p. 35) argumenta que “o mundo das comidas nos leva para casa, para os nossos parentes e amigos, para os nossos companheiros de teto e de mesa”. Portanto, as relações estabelecidas entre os sujeitos e alimentos remetem às questões de territorialidade, uma vez que desencadeiam nos sujeitos o sentimento de pertencimento e enraizamento ao local onde esse alimento é colhido e no qual essa comida é produzida e degustada.

Ao longo do tempo, pode-se perceber que os deslocamentos populacionais, desde o período das grandes navegações, permitiram o movimento de hábitos e costumes alimentares que estavam presentes nos indivíduos que faziam tal deslocamento, transportando, assim, o conjunto de práticas culturais alimentares. Entretanto, cada cultura se apresenta de forma distinta e própria. (CANESQUI; GARCIA, 2005)

No que se refere à cultura brasileira, por exemplo, é marcada por um prato típico em todo território nacional, o feijão com arroz. O feijão foi destaque na música *O preto que satisfaz*, composta por Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior em 1979 e interpretada pela banda *As frenéticas*, e foi tema da telenovela brasileira intitulada *Feijão Maravilha*. A referida música, principalmente no trecho “Dez

entre dez brasileiros preferem feijão, esse sabor bem Brasil, verdadeiro fator de união da família, esse sabor de aventura, famoso Pretão Maravilha, faz mais feliz a mamãe, o papai o filhinho e a filha” (NASCIMENTO JÚNIOR, 1979), mostra a representatividade, o pertencimento, a alegria e a satisfação que este prato tem para a sociedade brasileira, sendo, portanto, um símbolo clássico da cultura alimentar do país.

De acordo com Da Matta (1986), o feijão com arroz caracteriza a sociedade brasileira como um todo, sendo portanto um prato representativo de uma territorialidade, de uma cultura e de um povo, pois expressa o estilo brasileiro de comer. Para ele, a culinária expressa uma sociedade relacional, já que ela também se caracteriza dessa forma.

No mesmo sentido, Canesqui e Garcia (2005) ainda destacam que as cozinhas regionais também irão representar diversidades por conta das condições históricas, culturais e da natureza do país. Para cada grupo cultural existem alimentos comestíveis ou não. Enquanto em uma região determinado alimento é sagrado, em outras pode se constituir como alimento básico.

Ainda em se tratando de Brasil, um território nacional, ocorrem distintas preparações que caracterizam as diferentes regiões, como é observado na Bahia, onde o vatapá e o acarajé ganham destaque, assim como em Minas Gerais, o pão de queijo; dessa forma, cada região é identificada por uma preparação tradicional naquele espaço. A preparação baiana, assim como o feijão, tornou-se tema da música da composição do cantor Jauperi Santos (2001), intitulada *Acarajé tem dendê*, a qual retrata que: “ouvi falar, do lado de lá o povo gosta de música baiana, ouvi dizer, acarajé tem dendê”. (SANTOS, 2011) O acarajé e o dendê representam sobretudo a presença negra, assim como o feijão da música anteriormente citada. O alimento expressa, portanto, não apenas a territorialidade, mas também a etnia e a cultura. E para além de caracterizar um prato tipicamente baiano, reconhecido em todo território nacional, a letra da música ainda se refere à produção musical do lugar, mostrando as diversas representações culturais de um determinado território.

Por consequência, os hábitos alimentares e o próprio ato de comer permeiam as relações humanas em toda e qualquer sociedade, uma vez que sempre decorrem de uma dimensão territorial e culturalmente construída ao longo do tempo.

A cultura alimentar e a identidade sob a ótica da territorialidade

Tendo como base a literatura no que diz respeito à cultura alimentar e à identidade sob a perspectiva da territorialidade, percebe-se que a comida atua como um referencial identitário de diferentes culturas e diferentes espaços, definindo assim identidades territoriais.

Na visão de Silva (2014, p. 45), “a comida não é só boa para comer, mas também boa para pensar”. Sendo assim, a comida é portadora de significados simbólicos e pode atuar como significante. Esses fundamentos reforçam que o papel do alimento é fundante na construção de identidades e na mediação da cultura pela transformação do que é natural.

De acordo com Da Matta (1986, p. 39), “a comida vale tanto para indicar uma operação universal quanto para definir e marcar identidades pessoais e grupais, estilos regionais e nacionais de ser, estar e viver”. Sendo assim, a cultura alimentar ocupa um importante lugar na afirmação de uma identidade local, bem como na identidade de um indivíduo ou grupo.

Nessa perspectiva, Muñoz Redón (2008, p. 22) afirma que “por mais que a biologia ou a cultura determinem a alimentação, sempre há indivíduos que escapam destes desideratos e atendem a suas próprias preferências”. Para o autor, a gastronomia é a expressão da arte como forma de acrescentar sabor cultural de forma marcante e significativa com a inclusão das características pessoais.

Já para Montanari (2008, p. 183), “assim como a língua falada, o sistema alimentar contém e transporta a cultura de quem a

prática, é depositário das tradições e da identidade de um grupo”. Esses argumentos reforçam a cultura alimentar como representação identitária tanto de uma coletividade quanto de um único indivíduo.

Em relação à presença dos hábitos alimentares na construção e reconstrução das identidades, Da Matta (1986) exemplifica o caso do vatapá baiano, que representa três raças formadoras da identidade brasileira, e Canesqui e Garcia (2005, p. 53) explicam essas três caracterizações, sendo “a farinha de trigo associada aos portugueses no pão, o azeite de dendê, aos africanos, e o amendoim e a castanha de caju, aos índios”. É, portanto, uma preparação que carrega consigo itens próprios de cada etnia e que, juntos, se transformam em símbolos de uma outra cultura, o que demonstra que a cultura alimentar, assim como a identidade social, está sujeita a constantes interferências e transformações.

No mesmo sentido, Canesqui e Garcia (2005) argumentam ainda que a diversificação alimentar é tão significativa no território nacional que alguns pratos se tornam mais memoráveis em todo o território, enquanto outros são conhecidos apenas em uma região, e isso pode ocorrer por diversos fatores, entre eles a produção e o cultivo dos alimentos específicos que compõem o prato, como também a própria cultura local, uma vez que o gosto também é culturalmente construído.

Apesar disso, nos últimos anos, o fenômeno da globalização tem acelerado de forma significativa a internacionalização das culturas alimentares. O número de *fast foods*² cresce de forma exponencial, enquanto as culturas locais perdem espaço. (FREITAS et al., 2008) De acordo com Canesqui e Garcia (2005), tal internacionalização pode ter sido interpretada como uma ameaça às cozinhas tradicionais.

2 Refere-se à “comida rápida” em inglês. É um termo utilizado para definir estabelecimentos que servem refeições preparadas em um pequeno intervalo de tempo. (FREITAS et al., 2008)

No entanto, como dito anteriormente, as culturas podem se transformar e se reconstruir ao longo do tempo. Sendo assim, é possível utilizar a cozinha como forma de recuperação de conhecimentos e práticas alimentares tradicionais em muitos lugares como forma de afirmação identitária, como símbolo de resistência e como um sinal de pertencimento ou um código de reconhecimento social. Afinal, segundo Freire (1997, p. 14), o presente se refere a “momentos ou instantes de um processo anteriormente iniciado ou que inauguram novo processo de qualquer forma referido a algo passado”, ou seja, a disputa no presente é a própria construção do futuro. O passado não pode ser transformado, no entanto, a partir dele e das lutas dinâmicas do presente é que se produz o futuro.

Nesse sentido, de acordo com Montanari (2008), a luta por um domínio de espaço é historicamente construída com o decorrer do tempo. Essa luta envolve a busca de comida de outros lugares para derrotar as restrições de território e a variabilidade sazonal. Atualmente, segundo o autor, a relação do homem com o espaço se modificou radicalmente e hoje se apresenta como a lógica da “aldeia global”.³ Portanto, as culturas alimentares hegemônicas ganham ainda mais força quando comparadas às culturas locais.

Sendo assim, o expansionismo da globalização acarretou o desaparecimento de várias manifestações e produções no âmbito local, incluindo a variedade de alimentos, as línguas, as tecnologias e até mesmo os costumes e instituições socioculturais. (CONTRE-RAS; GRACIA, 2005) No entanto, o desaparecimento não é regra, há produções locais que se expandem, ao passo que outras tendem a se generalizar e se fundir. Para tanto, Bahl e Nistche (2011, p. 14) referem-se à alimentação, cultura e identidade local da seguinte forma:

Hábitos alimentares contam histórias, exprimem identidades e criam sabores que terminam por caracterizar grupos

3 Termo criado pelo pesquisador Marshall McLuhan, em 1962, para conceituar a interligação entre os seres humanos, principalmente em momentos de trocas intensas e constantes, como em uma tribo pré-histórica. (OLIVEIRA; ANDRADE, 2017)

e localidades. Isso se dá, pois esses hábitos (que incluem também a escolha, o preparo e o consumo de alimentos) se constroem historicamente, a partir de uma intervenção ativa do homem no seu meio. Justamente estas intervenções do homem no espaço, evidenciadas pela expressão da sua cultura, acabam demarcando a terra habitada como uma forma de territorialidade. Esta necessidade de reafirmação do território é reforçada pelo sentimento topofílico de pertencer àquele lugar, trazendo à tona elementos que o caracterizem como único (compondo uma identidade cultural), como é o caso das cozinhas regionais dos Estados da Bahia e de Minas Gerais.

Assim sendo, a cultura alimentar de forma regionalizada pode apresentar desfecho distinto no atual contexto da globalização. Apesar de ser genuíno o desaparecimento de muitos hábitos alimentares que são absorvidos pela homogeneização cultural, outras culinárias regionais têm sido valorizadas, sobretudo dentro de um discurso contra-hegemônico.

Considerações finais

Este estudo objetivou verificar a influência da territorialidade na construção da cultura alimentar e na identidade cultural, o que propiciou importantes reflexões sobre esse processo.

Com respaldo no patamar de informações que este estudo revelou, pode-se compreender o sujeito como um ser genuinamente relacional, pois apesar de apresentar individualidades, tanto na formação e reconstrução constante da identidade, dos hábitos alimentares e da própria cultura, ele apresenta semelhança aos pares com quem convive. Dessa forma, criam-se os grupos que compartilham os sentimentos de reconhecimento social.

Diante disto, a territorialidade se apresenta como espaço de vivências, memórias, experiências e relações. É o lugar em que os

seres humanos desenvolvem o sentimento de pertencimento. Ainda que se distancie em diversas fases da vida, ou ainda que se insira em outros grupos ou culturas, este sentimento permanece arraigado na maioria das pessoas.

Para tanto, a alimentação se apresenta como símbolo desse pertencimento. Ao comer um alimento, desencadeia-se uma série de memórias e sensações, já que ele não serve apenas para nutrir o corpo, mas também para demarcar territórios afetivos, emocionais e culturais.

Para além de nutrir, a comida caracteriza a cultura de um povo, como descrito nas últimas seções deste estudo. O comer é um ato cultural, social e também político e, a partir deste ato, os grupos regionais exprimem sua força e resistência, sobretudo nos últimos tempos em que a globalização tem “engolido” as crenças e hábitos locais.

Conforme discutido anteriormente, a alimentação, a identidade e a cultura, a partir da era global, tendem a se fundir de forma homogênea. Atualmente é possível comer a mesma preparação no mundo inteiro, sem distinção de sabores, e isso pode enfraquecer as crenças e os hábitos singulares regionais ou pode ainda fortalecê-los. Para tal, é necessário voltar-se para esta territorialidade como forma de expressão cultural que agrega saberes, sobretudo familiares, de geração em geração, mantendo viva a identidade do território.

A alimentação humana perpassa por várias dimensões, pois, para além de comer, é necessário refletir o que, como, onde, com quem e para que comer. Essa ligação com a natureza, com a cultura, com a identidade e com o território faz parte do ser humano desde o nascimento até o fim da vida, portanto deve ser objeto de reflexões permanentes, pois ainda que a luta contra-hegemônica pareça distante de acabar, é somente através do reconhecimento social das diferenças e da reafirmação e resistência dos sujeitos e seus grupos, seja através da identidade, da cultura ou da alimentação, que essa luta ganha força e persiste. Afinal, o presente constrói

o futuro com base no passado, assim o comportamento humano do hoje, pautado nas reflexões do ontem, refletir-se-á na sociedade do amanhã.

Referências

- BAHL, M.; GIMENES, M. H. S. G.; NITSCHKE, L. B. Territorialidade gastronômica: as cozinhas regionais como forma de medição do homem com o meio e como atrativo turístico. *Revista Geográfica de América Central*, Costa Rica, p. 1-16, jul./dez. 2011.
- BARROS, C. M.; CAFÉ, L. M. A. Estudos da semiótica na ciência da informação: relatos de interdisciplinaridades. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 17, n. 3, p. 18-33, jul./set. 2012.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Cecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CANESQUI, A. M.; GARCIA, R. W. D. (org.). *Antropologia e nutrição: um diálogo possível*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- CARNEIRO, L. O.; ITABORAH, N. Z.; GABRIEL, R. A. Territorialidades e etnografia: avanços metodológicos da análise geográfica de comunidades tradicionais. *Ateliê Geográfico*, v. 7, n. 1, p. 81-101, 2013.
- CASIMIR, M. J. The dimensions of territoriality: an introduction. In: *Mobility and territoriality*. New York: Berg, 1992.
- CONTRERAS, J.; GRACIA, M. *Alimentación y cultura: perspectivas antropológicas*. Ariel, 2005.
- DAMATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, jan. abr. 2016.
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*:

eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: Editora UECE, 2002.

FREITAS, M. C. S.; MINAYO, M. C. S.; FONTES, G. A. V. Sobre o campo da alimentação e nutrição na perspectiva das teorias compreensivas. *Ciência e Saúde Coletiva*, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 31-38, 2011.

FREITAS, M. C. S.; FONTES, G. A. V.; OLIVEIRA, N. (org.). *Escritas e narrativas sobre alimentação e cultura*. Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. São Paulo: LTC, 1989.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. São Paulo: DP&A, 2006.

HUSSERL, E. *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 1986.

LÉVI-STRAUSS, C. Le triangle culinaire. *L'Arc*, n. 26, p. 19-29, 1965.

MINAYO, M. C. S.; TAQUETTE, S. R. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 417-434, 2016.

MONTANARI, M. *Comida como cultura*. São Paulo: Senac, 2008.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001

MUÑOZ REDÓN, J. *A cozinha do pensamento: um convite para compartilhar uma boa mesa com filósofos*. São Paulo: Senac, 2008.

NASCIMENTO JÚNIOR, L. G. *O preto que satisfaz*. Gravadora: EMI-Oldeon, 1979.

OLIVEIRA, I. D.; ANDRADE, M. C. O conceito de McLuhan de “aldeia global” na era virtual. In: JORNADA UNIFACS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 14., 2017, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UNIFACS, 2017.

QUAINI, M. Riflessioni e ipotesi in tema di geografia storica. Pubblicazioni dell'Istituto di Scienze Geografiche, Università di Genova, VII, 1968. p. 1-31.

- SACK, R. *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1986.
- SANTOS, J. L. *Acarajé tem dendê*. Gravadora: Sony Music, 2011.
- SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (org.). *Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos*. São Paulo: Unesp, 2008.
- SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- TIZON, P. Le territoire au quotidien. In: DI MEO, G. *Les territoires du quotidien*. Paris: L'harmattan, 1995. p. 17-34.
- WOORTMAN, K. Hábitos e ideologia alimentares em grupos de baixa renda. *Relatório final de pesquisa*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1978.

11

A geografia ensinada na escola: notas introdutórias de um balanço da práxis na intervenção socioespacial

Gêisa Cunha dos Santos

Marize Damiana Moura Batista e Batista

Introdução

Ao se questionar sobre a Geografia ensinada na escola pública brasileira no século XXI, é preciso evidenciar que há uma relação intrínseca entre a educação escolar e o modo de organização/produção da sociedade capitalista, que demanda e orienta os processos educativos. Trata-se de uma sociedade cujos processos socioespaciais são movidos por enfrentamentos e interesses distintos entre as classes sociais na disputa pela hegemonia. O ensino de Geografia, na condição de parte constitutiva do currículo da educação escolar, se desenvolve sob o crivo destas relações sociais, carregando em seu interior as contradições e problemáticas dessa mesma sociedade, subsidiando na prática pedagógica tanto um ensino condutor da manutenção do poder dominante, quanto contrário a esta ordem.

Sob o contexto do neoliberalismo, a ordem capitalista atual mantém em escala geográfica cada vez mais complexa e em movimento ascendente e perverso a reprodução das relações sociais de produção e de classe. Harvey (2015) descreve esta ordem reprodutiva como “missão

civilizatória” e geográfica da burguesia, cujo processo, em progressiva expansão, estabelece as condições internas de luta global de classes para a imposição de limites que atuam a favor da contraofensiva da classe trabalhadora nesta mesma escala.

O espaço geográfico como materialidade concreta de expressão destas relações imputa processos contraditórios do movimento da sociedade, articulando instâncias e dimensões que operam em articulação desigual. Na perspectiva de Quinjano (2005), são relações que encontram fundamentos de atuação e de estabelecimento de suas práticas em um dualismo, cuja radicalidade da dominação separa a natureza da sociedade. O exemplo trabalhado por este autor é a América Latina em sua saga de dominação colonial pelos povos europeus, impondo novas formas de controle do trabalho, dos recursos do território e dos produtos pela imposição da ordem do capital para satisfazer o mercado mundial, articulando todas as formas históricas aí existentes.

A atuação temporal e espacial dessas relações sociais no modo de produção capitalista impõe ao espaço um modo desigual de organização e de produção, gerador de exclusão e de respostas a este em múltiplas escalas. “Os desenvolvimentos geográficos desiguais produzem todo tipo de resultados não pretendidos tanto para o projeto capitalista como para o socialista”. (HARVEY, 2015, p. 114)

Ao tratar do complexo processo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação na América Latina e no Caribe, Gentili (2009) discute as consequências do desenvolvimento do capital no acirramento dos processos educacionais de exclusão em países marcados por traços histórico-estruturais de pobreza e desigualdades, que afetam o valor atribuído à escolaridade por esta população. O autor afirma que este processo se dá por uma dinâmica de “exclusão includente”. Assim, o direito à educação, na qualidade de direito humano fundamental, esbarra nas relações sociais e históricas que sustentam as múltiplas causas da exclusão includente.

Isto decorre de processos em escalas geográficas diversas, cuja base de reprodução econômica e social vem demandando ajustes e reformas para o atendimento a uma agenda econômica neoliberal. No Brasil, no que se refere à educação pública, o avanço das ideias neoliberais orientadoras das reformas no pós-golpe de 2016 vem se territorializando a passos largos sobre as políticas educacionais, expressando alinhamento a esta racionalidade hegemônica. Esta racionalidade vem se impondo por força de lei na materialidade concreta dos currículos, da formação inicial e continuada de professores, da política do livro didático, situação que tem se complexificado ainda mais com o ensino remoto decorrente da pandemia da covid-19. (SANTOS, BATISTA; SANTOS, 2020)

O alinhamento da política educacional brasileira às perspectivas impostas pela racionalidade neoliberal produziu inúmeras alterações na legislação, afetando drasticamente a educação pública, o ensino e a formação. São instrumentos concretos desse alinhamento a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a Reforma do Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores(as) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. (BNC-Formação, 2019) São mudanças profundas que vêm ocorrendo na educação pública brasileira e que atuam intencionalmente na produção acentuada da exclusão, no controle do currículo e no esvaziamento do ensino escolar.

A agenda neoliberal da educação afeta todas as relações sociais que nesta dimensão da sociedade se articulam na (re)produção da estrutura social e econômica e nas formas de consciência que atuam nesta sociedade. O ensino de Geografia e a consequente aprendizagem aferida com o trabalho educativo dele decorrente manifestam as tensões e os resultados dessa agenda, centrada no alinhamento da educação ao grande capital em sua fase de financeirização da vida.

Com base nessa conjuntura, este artigo analisa, na produção sobre ensino de Geografia na escola pública brasileira, os

pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções de ciência geográfica e de ensino de Geografia, levando em conta os objetivos que orientam o perfil de sujeito que se pretende formar e os conteúdos de ensino no que diz respeito à superação de práticas pedagógicas que reproduzem um ensino sob uma perspectiva hegemônica. A referência para a realização dessa análise foi um conjunto de artigos cujo levantamento e seleção foram feitos no Portal de Periódicos da Capes, com sistematização dos dados feita à luz das ideias que fundamentam o ensino de Geografia sob a perspectiva contra-hegemônica.

Na análise da produção acadêmica sobre o ensino de Geografia, a questão que se procurou perseguir foi a seguinte: Qual abordagem de ciência geográfica e de ensino fundamenta a prática pedagógica da Geografia na escola? Pretende-se com isto verificar, nas pesquisas sobre o ensino de Geografia, o trato dado à ciência geográfica na escola. Está em questão, desse modo, o problema do ensino de Geografia abordado sob o prisma da produção da ciência geográfica no contexto da sociedade capitalista na atualidade e das estratégias de alinhamento do ensino aos preceitos da racionalidade neoliberal.

A Geografia ensinada na escola: um balanço da produção

Geografia é uma ciência que tem como objeto de estudo o espaço geográfico. Para Santos (2008), o conhecimento sobre o espaço implica o desvelamento das formas como o espaço se produz, de modo que as relações de produção se estabeleçam no interior de outras relações, as quais explicitam o conhecimento entre homem e natureza, atuando por meio do trabalho. No conhecimento sobre o espaço, são requeridos dois processos que se articulam, a saber: a reconstituição da história de sua produção e seu desdobramento no processo de reprodução do qual este mesmo espaço participa quando, por contradição, entra em atividade a luta de classes na

sociedade burguesa. O processo da produção social do espaço é geograficamente “interdependente, combinado e desigual”. (SANTOS, 2008, p. 263)

A Geografia é um constructo social que expressa o modo como a sociedade organiza e produz o espaço, revelando formas, processos e estruturas que subsidiam sua dominação, determinada sob o poder de uma minoria, assim como os processos de luta de uma maioria colocada em opressão e exploração. Sendo assim, cabe questionar: Para que serve a Geografia? O que dessa ciência se explicita para a sociedade quando está em jogo o alinhamento ao projeto burguês contrarrevolucionário?

Para Moreira (2007), a Geografia serve para desvendar máscaras sociais. O autor nos orienta para realizar tal propósito através da análise do arranjo do espaço, procurando o que está por detrás desse arranjo espacial, ou seja, as relações sociais que, nas condições históricas presentes, são relações de classes. Portanto, se as máscaras sociais são um obstáculo no que diz respeito à serventia contra-hegemônica da Geografia, a eliminação dessa barreira epistemológica permite verificar na abertura de camadas do espaço as contradições que vão movendo a sociedade, mediada pelas classes em luta espacial. É este caráter político da ciência geográfica que remete ao (des)vendamento das máscaras sociais, que está em jogo quando se trata do domínio da Geografia e de seu ensino pela racionalidade neoliberal em ofensiva contrarrevolucionária.

Sendo o ato de produzir, o ato de produzir espaço, segundo Santos (2008), cabe validar a ideia de que as relações sociais são relações geográficas. Desse modo, as relações geográficas são relações dialeticamente combinadas entre si por meio de unidades de práxis espacial, expressando a Geografia como ciência das práticas e saberes espaciais. (MOREIRA, 2017) Assim, formas e conteúdos se articulam no espaço na intermediação das relações sociais.

A construção geográfica de uma sociedade é um processo de práticas e saberes espaciais dialeticamente interligados numa práxis. Os saberes espaciais que vêm das práticas. E

as práticas espaciais que por meio daqueles se orientam. A sociedade geograficamente edificada é o fruto desse amálgama. Como também a própria Geografia. São as práticas e os saberes espaciais em sua reciprocidade interativa que comandam as relações de determinação entre a sociedade e o espaço em cada contexto de história. E é essa mesma relação saber-prática que se expressa naquela outra do saber do senso comum, o saber do cotidiano dos homens e mulheres, e do saber científico, o saber elaborado dos acadêmicos. (MOREIRA, 2017, p. 27)

Para Moreira (2017), as relações geográficas compõem em seu conjunto um amálgama, colocando a Geografia como ciência que articula a objetividade do real vivido – geografia e a subjetividade do vivido real pensado. O senso comum e a abstratividade científica estão envoltos a favor desta ciência. Do mesmo modo, estão a geograficidade e a reflexividade, ambas brotando da relação do saber e da prática como realização de práxis espacial.

Para que ensinar Geografia? Qual a serventia desse ensino no contexto atual? A resposta a tais questionamentos se dá no âmbito da necessidade de reprodução da consciência geográfica nos processos e relações sociais para a compreensão das contradições que mantêm a hegemonia da sociedade burguesa na classe trabalhadora, estabelecendo processos de exclusão socioespacial e desigualdades geográficas no desenvolvimento do capitalismo nas relações entre as classes sociais.

O desenvolvimento do projeto capitalista no contexto da racionalidade neoliberal toma a educação em seu todo e nela o ensino de Geografia como forma de estabelecer ideias para manter para si o domínio do espaço social em suas múltiplas escalas. O ensino de Geografia retorna mascarando os atributos da ciência geográfica, agindo na produção que obstaculiza a práxis espacial e aprisiona as atividades humanas.

Com base no cenário explicitado acerca do ensino de Geografia e do papel da ciência geográfica no ensino escolar, foi desenvolvido este breve estudo acerca da produção acadêmica no campo do

ensino de Geografia, com o uso de artigos publicados no Portal de Periódicos da Capes nos últimos dez anos. Foi feita a identificação das produções científicas que versam sobre ensino de Geografia, fazendo uso dos descritores “ensino de Geografia” e ‘práxis espacial’.

Na primeira pesquisa, no item “busca avançada”, utilizando o descritor “ensino de Geografia” e a categoria Título, foram obtidos 282 artigos. Foi feita uma leitura desses títulos e das palavras-chave, selecionando aqueles que apresentavam o ensino de Geografia. Com o descritor ‘práxis espacial’, também foi feita a “busca avançada”, indicando a categoria “qualquer”, obtivemos o resultado de 794 artigos. Em seguida, foram lidos todos os títulos e palavras-chave para verificar o termo ‘práxis espacial’, procedendo-se assim à seleção. Em seguida, procedeu-se à leitura atenta dos resumos, identificando tema e objetivo da produção e vinculação aos descritores. Finalizou-se a catalogação com 11 artigos, nove deles sobre o ensino de Geografia e dois sobre a práxis espacial no ensino de Geografia, sendo que um deles, o de Moreira (2017), foi base para a discussão desse texto.

O Quadro 1 apresenta de modo sucinto os resultados desse processo de levantamento de dados, os quais serão analisados a seguir, considerando nas referidas produções o trato dado à ciência geográfica na escola no contexto da sociedade capitalista e as estratégias de alinhamento do ensino às ideias neoliberais.

O Quadro 1 mostra que, dos nove artigos que versam sobre ensino de Geografia, dois tratam da temática do ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), três abordam a temática da aprendizagem do aluno, fundamentada nas pedagogias do “aprender a aprender”, e seis se apresentam no campo das produções voltadas à análise do ensino de Geografia, questionando seus fundamentos e objetivos no contexto da sociedade contemporânea, marcada por intensas transformações e pelo fortalecimento das estratégias de manutenção da ordem hegemônica.

Quadro 1 – Balanço da publicação sobre o ensino de geografia em artigos no Portal de Periódicos da Capes, 2021.

TÍTULO E AUTOR	TEMA	PERIÓDICO E ANO
1. O ensino de geografia e os estudantes – trabalhadores da EJA: trabalho e espaço em sala de aula. Murilo Souto Alves; Eduardo Schiavone Cardoso	Ensino de Geografia na EJA	Pegada Eletrônica, v. 11, 2012
2. O ensino de geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma perspectiva metodológica a partir dos movimentos migratórios brasileiros João Vitor Gobis Verges	Ensino de Geografia na EJA	Caminhos de Geografia, v. 14, 2013
3. As práticas de Geografia escolar na visão socioconstrutivista: uma estratégia do ensino centrado do aluno Albano Fernando Mahumane Junior	Aprendizagem centrada no aluno no ensino de Geografia	GeoNorte, v. 8, 2017
4. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal Eduardo Donizete Giroto	Ensino de Geografia nas reformas educacionais recentes no Brasil	GeoUerj, v. 30, 2017
5. Uma ciência das práticas e saberes espaciais Ruy Moreira	Geografia da práxis espacial	Tamoios, v. 13, 2017
6. Ensino de geografia e sociedade Rafael Rossi	Práxis geográfica	Espaço Acadêmico, v. 18, 2018
7. O ensino de geografia e a aprendizagem significativa nos anos iniciais. Crislane da S. Oliveira; Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.	Aprendizagem significativa no ensino de Geografia	Geopauta, v. 2, 2018

TÍTULO E AUTOR	TEMA	PERIÓDICO E ANO
8. Leitura de mundo e ensino de geografia: sentidos e desafios Douglas Moraes Barroso	Dicotomia no ensino de Geografia	Tamoios, v. 14, 2018
9. A geografia escolar na percepção dos alunos de uma escola pública em Campina Grande-PB: algumas contribuições para o ensino da geografia Lucicleide Gomes da S. Montenegro; Antônio Pereira C. S. Filho	A prática no ensino de Geografia	Geotemas, v. 8, 2018
10. O método e o ensino de geografia Maria Sonia Moura dos Santos; Reynaldo Daivyd L. da Silva; Maria Camila Nunes da Silva; Claudionor de O. Silva	Metodologia e ensino de Geografia	Diversitas Journal, v. 4, 2019
11. Crítica à educação ambiental no ensino de geografia: discussão e propostas pedagógicas Guilherme Pereira Cocato	Educação ambiental no ensino de Geografia	GeoUSP, v. 25, 2021

Os artigos 1 e 2, identificados no Quadro 1, tratam de experiências no ensino de Geografia com estudantes trabalhadores da EJA, considerando a relação entre processos de trabalho e relações socioespaciais. Para tal, são acionadas as categorias trabalho e espaço no tratamento dado à Geografia ensinada a estes estudantes. Nas proposições didáticas apresentadas para o estudo de temáticas vinculadas à EJA, a exemplo da temática migrações, são evidenciados objetivos voltados à autonomia e ao posicionamento crítico dos estudantes frente às estruturas históricas e geográficas de formação do território brasileiro.

Três artigos trazem seus estudos centrados na perspectiva da aprendizagem, fundamentados na concepção teórica do construtivismo. São eles os artigos 3, 7 e 9, presentes no Quadro 1, cujas discussões encontram base de análise nas orientações das pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2008, p. 7) desenvolve

uma crítica a estas pedagogias de base construtivistas, pois elas defendem que a “finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias e para que o aluno ‘aprenda a aprender”’.

Segundo este autor, o direcionamento para o “aprender a aprender” estabelece uma hierarquização valorativa ao aprendizado pelo aluno, colocando-o em um nível mais elevado do que o aprendizado pelo ensino voltado à transmissão de conhecimentos. Este último tem sido objeto de crítica daquelas pedagogias que apoiam seus discursos nos ritmos de mudança acelerada da sociedade e na crítica ao ensino tradicional.

Orientado sob a perspectiva do “aprender a aprender”, o ensino de Geografia sofre um desvio de finalidade, visto que o ato educativo se centra no posicionamento valorativo das aprendizagens e sob a justificativa de que elas são significativas para os alunos porque consideram os conhecimentos prévios no ponto de partida e de chegada, instituindo a ilusão da autonomia e do sujeito criativo.

Neste caso, é atribuída ao ensino de Geografia na escola a tarefa de um desserviço no que se refere a seu propósito de construir conceitos científicos para a elevação da capacidade teórica dos alunos na formação de pensamento espacial. Com base neste desvio de finalidade, a Geografia ensinada na escola se mantém presa aos saberes da prática em si e refém da objetividade do real vivido, descolada do processo histórico que produz as condições de reprodução da sociedade. O ensino de Geografia se fundamenta em aportes do ideário neoliberal e pós-moderno, cujas estratégias ideológicas mantêm a hegemonia burguesa no campo educacional. Esta perspectiva configura atividade que ganha força sob as circunstâncias atuais do ensino decorrente da pandemia da covid-19, visto que o que se tem observado em situações da prática é um bloqueio do ensino.

Seis artigos apresentam produções voltadas à análise do ensino de Geografia, questionando seus fundamentos e objetivos no

contexto da sociedade contemporânea marcada por intensas transformações e pelo fortalecimento das estratégias de manutenção da ordem hegemônica. Esses artigos estão identificados no Quadro 1, com os números 4, 5, 6, 8, 10 e 11. Eles analisam o ensino de Geografia, problematizando o contexto social e econômico de sua produção, evidenciando as contradições e conflitos que movem a sociedade capitalista e afetam a educação, o ensino, a produção da ciência geográfica e a inserção de seus princípios formativos para o desvendamento das máscaras sociais na escola.

Colocando-se em posição contrária aos pensamentos que asseguram a reprodução da sociedade em sua forma histórica dominante, os conteúdos desses últimos artigos se alinham aos debates da crítica dessa sociedade. Assim, analisam as implicações das reformas educacionais de caráter neoliberal no ensino de Geografia e no esvaziamento do seu conteúdo social e histórico. Questionam a condição inapropriada do ensino de Geografia para o perfil de aluno do século XXI, quando atende a uma vertente metodológica de caráter instrumental, descritivo e centrado na memorização e na produção das dicotomias espaciais. Um exemplo é a crítica feita ao modo como a educação ambiental é ensinada nas aulas de Geografia, com abordagem centrada nos saberes cotidianos dos alunos, o que não favorece a compreensão das formas como a natureza tem sido apropriada na sociedade do capital global. Evidenciam os fundamentos da práxis espacial, na condição de práxis humana em sua totalidade, como caminho possível para ensinar uma Geografia na escola na contra-hegemonia do ideário neoliberal da sociedade.

Os dados e questões identificados na produção analisada evidenciam a existência de conflitualidades no campo do ensino de Geografia. Embora os trabalhos estejam organizados em três situações distintas quanto às temáticas, quando são cruzados seus objetivos, é possível observar dois debates distintos no tocante à Geografia ensinada na escola. Temos um que trata os conteúdos da Geografia na dimensão histórico-social, dos processos de produção do espaço e da inserção dos sujeitos neste processo, revelando

um ensino comprometido com o enfrentamento da ordem social vigente. Este debate se colocou em evidência quanto ao conjunto dos textos trabalhados. O outro debate se coloca intencionalmente desprezioso dos reais objetivos da Geografia escolar e está voltado ao lema do “aprender a aprender”, alicerçando um ensino cuja geografia apresenta um espaço viúvo de seu tempo e prisioneiro do ideário neoliberal.

O desafio da práxis espacial na contraofensiva ao domínio neoliberal na geografia que se ensina na escola

O modo de produção capitalista em sua fase atual impõe a financeirização das relações sociais de produção da vida, reproduz condições para a máxima exploração do trabalho e para a retirada de direitos sociais em detrimento da acumulação e da riqueza concentrada. Esta lógica se mantém nas estruturas de reprodução da propriedade privada dos meios de produção, que no Brasil se efetiva pela manutenção do poder de um grupo seletivo dotado de privilégios históricos. Este mesmo grupo, para assegurar a reprodução de sua riqueza, estabelece os mecanismos de controle da base material, assim como das formas sociais que asseguram a formação da consciência para si da compreensão da realidade da sociedade de classes, das contradições históricas na produção do espaço e dos meios necessários à sua superação. (EUZÉBIOS FILHO, 2010)

A escola, e nela o ensino de Geografia, é uma dessas formas sociais de consciência. Portanto, o ensino escolar em seu conjunto e o ensino de Geografia no mais específico podem tanto contribuir para a formação humana dos indivíduos, no desenvolvimento e elevação da consciência na mediação das forças sociais em luta, quanto podem operar na reprodução das condições de obediência à ordem dominante para manter privilégios de uma sociedade marcadamente produtora de exclusão e desigualdades socioespaciais.

A direção dada à análise neste tópico do texto será aquela que reforça a base teórica das temáticas e objetivos que se fizeram recorrentes na produção acadêmica analisada. Trata-se de defender no debate analítico e na práxis educativa um ensino de Geografia que sustente como um dos princípios valorativos o desenvolvimento das capacidades humanas. Tal situação demanda um ensino com aporte teórico-metodológico fundamentado no conhecimento humano e nas contradições e lutas que envolvem sua socialização e transmissão para a classe trabalhadora pela forma da escola capitalista.

Frente a esta proposição, requer-se considerar o conjunto das mudanças pelas quais a sociedade vem passando em seu desenvolvimento histórico. Isto demanda reconhecer o papel fundante do ensino da Geografia na formação dos sujeitos em cenários de desumanização em escala global, o que pressupõe o desenvolvimento desse ensino pelos princípios da ciência geográfica, da apropriação consciente dos problemas da sociedade materializados nos diferentes arranjos do espaço e do compromisso com a transformação da realidade concreta.

Moreira (2017) dispõe elementos para se pensar a práxis espacial na ciência geográfica e no estudo geográfico desse conhecimento na escola. O autor atribui à essa ciência um caráter da práxis espacial determinada por relações geográficas movidas no conjunto das práticas e dos saberes espaciais, na dialética das relações sociais. Nesta direção, podemos encontrar uma chave para refletir sobre o desafio da práxis espacial na contraofensiva ao domínio neoliberal na Geografia que se ensina na escola.

Em Euzébios Filho (2010), está colocada a ideia de que a capacidade que será desenvolvida nos sujeitos para intervir na realidade concreta depende da consciência que está sendo formada, e quanto mais esta realidade se torna conhecida e apropriada, mais se ampliam as possibilidades de projetar ideias sobre o que ela pode vir a ser. Desse modo, a tomada de um posicionamento no ensino de Geografia na contra-hegemonia da sociedade de classes pressupõe o desenvolvimento de uma consciência da práxis no conjunto das

relações sociais, na produção do espaço e reprodução da sociedade no espaço, dada pelas condições históricas de desenvolvimento das relações sociais e materiais.

A atividade prática implica não só a sujeição de seu lado material a seu lado ideal, como também a modificação do ideal em face das exigências do próprio real. (matéria-prima, atos objetivos, instrumentos ou meios e produto) A prática exige uma constante passagem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Por conseguinte, embora seja certo que a atividade prática, sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, esses fins não se apresentam como produtos acabados, mas, sim, em um processo que só termina quando o fim ou resultado ideal, depois de sofrer as mudanças impostas pelo processo prático, já é um produto real. (VÁSQUEZ, 2011, p. 266)

Relações geográficas são relações de prática e saber espacial que se realizam dialeticamente, sendo, portanto, relações de unidades de práxis do espaço. Na perspectiva da abordagem geográfica da práxis espacial, a atividade humana, como atividade prática, é ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, integrando o teórico e o prático na mesma ação. A atividade prática produz relações geográficas ao passo que estas produzem aquelas, movendo-se no espaço.

Pela abordagem geográfica da práxis espacial, a atividade do ensino de Geografia se materializa por meio de relações que articulam ao mesmo tempo as experiências do espaço real, concreto, vivido em sua objetividade, elevando-se para o nível da subjetividade das relações produtoras desse espaço concreto no pensamento, apropriado por formas de consciência mais elevadas.

A mediação do ensino se estabelece pela apropriação de conceitos, conteúdos e temas da Geografia. Partindo da prática social concreta e histórica, vai criando as condições no próprio processo da mediação pelos elementos culturais do ensino e aportes da ciência geográfica, que precisam ser assimilados pelos alunos quando

tomam o conteúdo da realidade na consciência. Esse processo é mediado pelo trabalho educativo (SAVIANI, 2012), objetivando, no processo da síntese, intervir na realidade concreta, na realização da práxis espacial.

Considerações finais

Este artigo problematizou a produção acadêmica sobre ensino de Geografia voltado à escola pública brasileira, analisando os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam as concepções de ciência geográfica e de ensino de Geografia, levando em conta os objetivos que orientam o perfil de sujeito que se pretende formar e os conteúdos de ensino, tendo como horizonte ampliar o debate sobre a abordagem da práxis espacial da ciência geográfica no ensino de Geografia.

No concernente a esta práxis, cabe salientar que “antes da Geografia se complexificar como um ramo específico da ciência, ela se conforma numa práxis inerente a qualquer grupo humano. Este debate, em geral, é abandonado no ensino desta disciplina”. (ROSSI, 2018, p. 3) São consequências desse afastamento um ensino muitas vezes feito de forma fragmentada, abordando um conteúdo como se ele não tivesse relação com outros elementos presentes no espaço, impedindo uma análise crítica da realidade, limitando a compreensão de totalidade social e de totalidade da vida humana, o que acaba gerando processos de alienação dos sujeitos no espaço.

A análise evidenciou no ensino de Geografia um campo de forças antagônicas em luta com interesses distintos, repercutindo em suas relações contraditórias a forma histórica da sociedade de classes e os processos de reprodução desta sociedade, de seus interesses hegemônicos e contra-hegemônicos. Ressalta-se com isto o papel crítico-social do ensino de Geografia na formação de sujeitos críticos da sociedade na hegemonia neoliberal. Frente a isto está a importância da Geografia no ensino escolar como disciplina que

possibilita aos estudantes a compreensão crítica dos problemas do mundo para uma atuação transformadora.

Evidencia-se, desta forma, que práxis do ensino de Geografia é inseparável do processo que orienta a produção da sociedade. Portanto, ensinar Geografia por meio de uma abordagem da práxis espacial é ao mesmo tempo produzir ensino de Geografia para e com a classe trabalhadora na forma da escola burguesa e neste contexto reproduzir os princípios, objetivos e temas que fundamentam as condições para uma contraofensiva ao domínio neoliberal na educação, determinada pela ordem dominante da sociedade.

Referências

DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

EUZÉBIOS FILHO, A. *Sujeito e consciência: entre a alienação e a emancipação*. Campinas: PUC, 2010.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

HARVEY, D. *Espaços de esperança*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

MOREIRA, R. *Pensar e ser em geografia*. São Paulo: Contexto, 2007.

MOREIRA, R. Uma ciência das práticas e saberes espaciais. *Tamoios*, São Gonçalo, v. 13, n. 2, p. 26-43, jul./dez. 2017.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In: LANDER, E. (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-278.

ROSSI, R. Ensino de geografia e sociedade. *Espaço Acadêmico*, n. 208, set. 2018.

SANTOS, J. B.; BATISTA, M. D. M. B.; SANTOS, J. S. A pandemia e as “atividades não presenciais”: estratégia de inserção da EaD como privilégio de classe e raça. *In*: UCHOA, A. M. C.; SENA, I. P. F. S.; GONÇALVES, M. E. S. (org.). *Diálogos críticos: atividades remotas e o ensino doméstico: cadê a escola?* Porto Alegre: Fi, 2020. v. 3, p. x-x.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ, S. A. *Filosofia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

12

A temática ambiental no contexto educacional de uma escola pública localizada no subúrbio ferroviário de Salvador: possibilidades formativas e interventivas

Cássio dos Santos Silva

Patrícia Júlia de Souza Coelho

Introdução

A importância de trabalhar a temática ambiental no contexto escolar é crucial para o despertar de uma consciência crítica, analítica e interventiva dos sujeitos aprendentes, tendo em vista as problemáticas emergentes em nossa sociedade contemporânea. Contudo, tal temática tem sido trabalhada de forma pontual no contexto das escolas, ganhando maior destaque no dia 5 de junho, dia do Meio Ambiente. Considerando que fazemos parte de uma realidade socioambiental e que somos responsáveis pela preservação do meio ambiente em que estamos inseridos, tal temática precisa fazer parte do cotidiano escolar. Assim, é de suma importância trabalhar as questões ambientais nas instituições educacionais de forma contextualizada para promover uma formação que contribua para a potencialização do exercício da cidadania e promova a transformação social. A respeito disso, o Documento Curricular Referencial da Bahia (2018, p. 64) elucida que:

Diante do atual cenário global, em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social, cabe às unidades escolares incluir os princípios da educação ambiental de forma integrada aos objetos de conhecimentos obrigatórios, como forma de intervenção ampla e fundamentada para o exercício pleno da cidadania, conforme destacado nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, estabelecidas pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.

Nesse sentido, as questões vinculadas à temática ambiental precisam ganhar maior visibilidade no currículo escolar, reverberando em propostas pedagógicas interdisciplinares que busquem a construção dos conhecimentos científicos e promovam intervenções no contexto socioambiental, tendo em vista as problemáticas presentes no cotidiano dos educandos. Considerando essa concepção educacional, pretende-se oportunizar aos educandos uma consciência maior sobre as questões socioambientais que afetam a humanidade para que eles ampliem sua forma de pensar e intervir no contexto socioambiental de que fazem parte.

Em consonância com essa perspectiva, emergiu um projeto interdisciplinar em uma escola pública, localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador, vinculado à temática da educação ambiental. O referido projeto se articulou à proposta de um projeto promovido pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, denominado *Transformaê*, que propõe a promoção de diversas ações que busquem potencializar reflexões sobre as problemáticas socioambientais pela utilização de diferentes linguagens: teatral, musical expressão corporal. Também se propõe nesse projeto a revitalização de espaços verdes na escola e de seu entorno. Assim, o projeto

desenvolvido na escola teve como centralidade a revitalização do jardim principal.

A escolha desse local se deu diante do cenário de degradação e da falta de cuidados em que se encontrava o jardim, cheio de lixo, com plantas quebradas, solo desgastado, ou seja, completamente sem vida. Nesse contexto, foi proposta aos estudantes uma revitalização da área com a participação ativa de todos, envolvendo as diferentes etapas do projeto: planejamento, execução das ações e avaliação dos resultados.

Nesse processo, algumas questões foram suscitadas para a promoção do diálogo coletivo-reflexivo, tendo em vista que o objetivo, para além da revitalização do jardim, era também contribuir com a construção consciente de pensamentos e atitudes em prol do meio ambiente. Assim, os diálogos coletivo-reflexivos consideraram os seguintes questionamentos: qual a importância do meio ambiente em nossas vidas? Quais ações vocês já praticam para cuidar do meio ambiente? Quais problemáticas estão presentes no meio ambiente de que vocês fazem parte? Que atitudes são necessárias para mudar a realidade apresentada?

Diante disso, as ações educativas vinculadas à temática ambiental contribuem para o alcance de novas concepções e atitudes na relação que os sujeitos estabelecem com o meio ambiente de que fazem parte. Para tanto, o Documento Curricular Referencial da Bahia (2018, p. 65) ressalta que:

O trabalho com Educação Ambiental deve partir do pressuposto de que existe um tensionamento entre sociedade e ambiente oriundo da relação de poder historicizada, não naturalizada e passível de transformação. (CAVALCANTE, 2005) Para Layrargues (1999), a identificação e a resolução de problemas locais podem ser estratégias metodológicas privilegiadas para a prática educativa e também um instrumento importante para a Educação Ambiental.

Nesse sentido, as práticas educativas concernentes à Educação Ambiental devem promover situações que possibilitem aos

estudantes uma análise crítica sobre sua realidade social, identificando os tensionamentos existentes entre a sociedade e o meio ambiente e promovendo intervenções necessárias, tendo em vista as problemáticas ambientais apresentadas.

No decorrer do desenvolvimento desse projeto de caráter exploratório, utilizamos como dispositivos metodológicos os registros das observações e os relatórios vinculados ao projeto interdisciplinar “Transformaê: revitalização de áreas verdes”, que foi desenvolvido no ano de 2019 e envolveu os estudantes do 6º e 8º anos do Ensino Fundamental.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, intitulada “Realidade e desafios da educação ambiental na escola”, enfatizamos a importância de trabalhar essa temática no contexto escolar, dialogando com alguns autores e documentos oficiais. Já na segunda seção, denominada “A intervenção socioambiental no cotidiano da escola”, abordaremos como foi feita e quais os desdobramentos da intervenção educativa e socioambiental no contexto da escola, considerando, nesse processo, os desafios e os resultados apresentados.

Espera-se que as reflexões suscitadas nesse texto potencializem as discussões concernentes à articulação entre o fazer e o pensar socioambiental, com vistas a possíveis intervenções que venham colaborar com a resolução de problemas socioambientais presentes no subúrbio ferroviário de Salvador.

Realidade e desafios da educação ambiental na escola

Antes de falarmos sobre a realidade e os desafios enfrentados na escola em relação ao meio ambiente, se faz necessário conceituar esse termo. De acordo com a Lei nº 6.938/1981 e o Programa Nacional do Meio Ambiente (PNMA), em seu art. 3º, entende-se por meio ambiente o conjunto de condições, leis, influências e interações de

ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. Ou seja, podemos entender que é o meio ambiente que rege a vida do nosso planeta, ele é o responsável pelo ar que respiramos, pelo alimento que comemos e sem ele é impossível a vida no planeta Terra. Por isso, a temática sobre o meio ambiente é uma discussão social emergente para que seja possível contribuir com a preservação do meio ambiente e, conseqüentemente, com toda a vida na terra. Dessa forma, essa temática não pode ficar à margem das propostas curriculares escolares.

Contudo, a realidade ambiental vivenciada nas escolas não condiz com essa perspectiva, na medida em que essa temática é pouco tratada e muitas vezes é feita de forma muito superficial, sem considerar, no bojo do processo educativo, os conhecimentos prévios dos estudantes, tendo em vista a realidade socioambiental em que estão inseridos.

A realidade socioambiental vivenciada na escola é uma problemática de todos os envolvidos nesse contexto, pois a preservação e o cuidado ao meio ambiente são um dever de todos os sujeitos. De acordo com a Constituição Brasileira, no art. 225 (BRASIL, 1988, p. 121), “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”.

Como podemos ver, a Constituição Federal, carta magna que rege o nosso país, aborda a importância da preservação ambiental e trata da obrigação do poder público e de todas as pessoas de salvaguardá-lo. Desse modo, não podemos negar o acesso à informação e ao conhecimento dessa temática; quanto mais abordarmos e trazermos essas questões para o debate, mais oportunizaremos novas formas de pensar e fazer a educação ambiental.

Quanto aos desafios para se trabalhar essa temática, eles são inúmeros, iniciando com a falta de políticas públicas voltadas para essa finalidade. Quando falamos em periferias, caso do Subúrbio Ferroviário de Salvador, falamos da falta dessas políticas públicas e

da falta de um olhar atento para essas comunidades, que muitas vezes não têm um saneamento básico adequado. Nessas comunidades não há um escoamento de água capaz de controlar os inúmeros alagamentos nem um trabalho de conscientização no sentido de essas pessoas assumirem atitudes responsáveis que visem à preservação do meio ambiente. Sendo assim, a Educação Ambiental tem um importante papel na promoção de situações educativo-pedagógicas que busquem a construção de conhecimentos ambientais, reverberando mudanças de concepções e atitudes perante a relação que os estudantes estabelecem com meio ambiental em que estão inseridos. Conforme o PCN (1998, p. 187):

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação.

Assim, para que o processo de ensino da Educação Ambiental possa atingir resultados significativos, é necessário um trabalho com os discentes, o qual pode exercer uma tomada de consciência em escala local até uma escala global, promovendo assim uma amplitude gradual do conhecimento, demonstrando que mínimas ações individuais têm grande impacto para o meio ambiente.

Com relação aos problemas que têm afetado o meio ambiente, percebemos que nos tempos atuais é notório ou mais divulgado, seja pelo acesso cada vez mais amplo das novas tecnologias, o descaso que tem sofrido o nosso meio ambiente. Seja pelo desmatamento crescente, diante das novas construções e do crescimento das grandes cidades, seja na poluição dos rios, seja nas queimadas que vêm destruindo grande parte das vegetações e, conseqüentemente, destruindo o habitat de diversas espécies.

De acordo com matéria do jornal G1 por meio de dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), a Amazônia teve o registro de 1.186 focos de calor em maio de 2021. Segundo o Greenpeace, os registros representam um aumento de 40,6% em relação ao mesmo mês do ano passado. Ou seja, o número de queimadas cresceu consideravelmente em um ano – um dado alarmante, visto que tem impactos seriíssimos na fauna e na flora, pois se trata da floresta com a maior biodiversidade do mundo. Como podemos observar, essas práticas estão em ascensão e, ao que parece, longes de acabar.

Neste cenário, se faz necessário trabalharmos com a consciência coletiva no sentido de oportunizar um pensamento crítico e problematizador da realidade para compreendermos as consequências de certas ações e quais atitudes podemos tomar e colocar em prática para favorecer a preservação do meio ambiente. Nesse sentido, trabalhar com a educação ambiental se faz necessário, pois é ela que vai abrir um leque de possibilidades que colaborarão com novas atitudes.

Sobre a importância da educação ambiental, Sato (2002, p. 23) afirma que “a educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética, que conduzem para a melhoria da qualidade de vida”. Corroborando a perspectiva apresentada pelo autor, a Política Nacional de Educação Ambiental, amparada pela Lei Federal nº 9.795/1999, define a educação ambiental como

o processo por meio do qual o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, p. 1)

É relevante salientar que tais definições sobre a educação ambiental trazem consigo pontos de ligação no sentido de colaborarem para promoção humana, bem como para conscientização e autonomia dos sujeitos.

Nesse sentido, se faz necessário abordarmos essa temática em sala de aula, oportunizando a esses estudantes conhecer mais um pouco dessa realidade ambiental e ajudá-los a compreender de uma forma mais ampla essas dificuldades e o que podemos fazer para tentar modificar essa realidade. As consequências da irresponsabilidade sobre o meio ambiente já podem ser sentidas em algumas cidades, pois o aquecimento global é uma realidade. A vertiginosa ascensão da temperatura média do planeta é consequência de ações antrópicas. Ainda que haja elementos naturais relacionados à ação antrópica, ela é a grande responsável por esse fenômeno.

Essa é uma temática que foi dialogada em grandes eventos climáticos como o protocolo de Kyoto, que foi a primeira reunião com líderes mundiais para o estabelecimento de um acordo internacional, cuja finalidade foi a redução da emissão de gases que provocam o aquecimento global.

Já a realidade que vivenciamos nas instituições educacionais é completamente diferente do que deveria ser o ideal, ou o mais próximo disso. Na maioria dessas instituições, o meio ambiente e a sustentabilidade só são lembrados no mês de junho, quando se comemora o dia do meio ambiente. Nesse dia, as escolas promovem algumas ações pontuais de conscientização, que ficam restritas a esse dia. Em todos os outros dias, o debate sobre as questões ambientais é ignorado nas propostas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, desconsiderando a importância dessa temática no processo de construção consciente dos conhecimentos e de materialização de ações que colaborem para uma postura mais crítica, analítica e interventiva dos estudantes perante seu contexto socioambiental.

Souza (2002) critica a forma como a temática do meio ambiente é tratada, pois de nada adianta se discutir questões vinculadas ao meio ambiente de forma abstrata para obter resultados expressivos. É necessário o desenvolvimento de políticas públicas que assegurem o ensino da educação ambiental em diferentes escalas. Nesse sentido, o autor elucida que não adianta abordar a temática

ambiental como algo impalpável, é necessário um trabalho que envolva a implementação de políticas públicas que possam proporcionar principalmente a conscientização dos sujeitos para as questões ambientais.

Segundo Aloe, (2010, p. 1), “o homem precisa saber se socializar, cuidar do meio ambiente, cuidar da economia (tradução cuidar da casa), como cuidar do dinheiro, como ganhar, como gastar, como consumir, como cuidar do planeta, da água, da natureza, dos animais”. Nesse sentido, o autor só ratifica que todas essas ações, quando conduzidas de forma consciente, oportunizam novas formas de fazer e de pensar o meio ambiente, contribuindo assim para uma conscientização coletiva.

Sobre a importância da construção do conhecimento, tendo em vista o acesso de todos, Gadotti (2000, p. 8) explica que:

O conhecimento é o grande capital da humanidade. Não é apenas o capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica. Ele é básico para a sobrevivência de todos e, por isso, não deve ser vendido ou comprado, mas, sim, disponibilizado a todos.

Nesse sentido, a importância de se trabalhar a educação ambiental no cotidiano na escola é de grande valia, pois o ambiente educacional é um lugar de construção e de reconstrução de conhecimentos, é um lugar para pensar criticamente e desenvolver capacidades. É importante também para construir novas atitudes frente à rotina diária do dia a dia, seja na escola, seja na comunidade em que se vive. Quando são acionados esses saberes muito se tem a ganhar, pois esse pensamento amplo acerca do ambiente nos torna mais conscientes e atuantes para construir novas práticas de viver e pensar o meio ambiente.

Em relação a alguns documentos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Lei nº 9394/1996) incluiu a questão ambiental e passou a considerar a compreensão do Meio

Ambiente como fundamental para a Educação Básica. Conforme o PCN (1998, p. 181), primeiro documento curricular pós-LDB:

Fica evidente a importância de educar os brasileiros para que ajam de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; saibam exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e se modifiquem tanto interiormente, como pessoas, quanto nas suas relações com o ambiente.

Dessa forma, os documentos citados são relevantes ao abordar essa temática e colaboram no processo de transformação dos sujeitos em cidadãos conscientes, que cuidam e se preocupam com o meio ambiente.

A intervenção socioambiental no cotidiano da escola

A proposta em trabalhar a educação ambiental na escola se deu diante de um projeto institucional da Rede Estadual do Estado da Bahia denominado *Transformaê*, que vem sendo conduzido desde 2016 nas escolas estaduais baianas com o objetivo de proporcionar aos estudantes experiências que contemplassem as mais variadas expressões, tais como oficinas de arte, sessões de vídeo, apresentações culturais, revitalização de áreas verdes e de convivência, entre outras. (SEC-SUPED, 2016) De acordo com PCN (1998, p. 187),

a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele.

Foi assim que este trabalho emergiu a partir do *Transformaê*, a partir da necessidade de uma intervenção socioambiental no contexto escolar, pois muitos estudantes não tinham nem consciência nem atitudes ambientais no sentido de cuidar, preservar e fortalecer ações que pudessem colaborar para a preservação ambiental. Nesse sentido, esse projeto teve a intenção de fomentar a construção de novas concepções e novas atitudes acerca das questões concernentes ao meio ambiente. Considerando o contexto escolar em que o projeto interdisciplinar foi desenvolvido, havia espaços que precisavam passar por uma revitalização, pois esses espaços tinham áreas destruídas, gramas altas, plantas quebradas, solo empobrecido, restos de lixo. Assim, estruturamos coletivamente uma proposta de revitalização do jardim principal da escola com o intuito de favorecer a tomada de consciência e mudanças de atitudes perante o meio ambiente escolar, tendo em vista ações que favorecessem a necessária transformação do local.

Para isso, num primeiro momento, foi feita uma roda de conversa com os estudantes para saber o que eles traziam consigo de conhecimentos prévios acerca do meio ambiente. Esse diagnóstico se fez importante na medida em que foi possível trabalharmos com elementos que fazem parte do cotidiano dos estudantes, promovendo assim uma maior aproximação entre os saberes oriundos das experiências vivenciadas pelos estudantes com os conhecimentos ambientais construídos cientificamente. Nesse movimento, foi possível estabelecer uma conexão entre os saberes dos estudantes e os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais propostos no projeto interdisciplinar desenvolvido. Para Freire (2011, p. 31), validar os saberes dos estudantes nos processos educativos em que estão inseridos

coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária.

Nesse sentido, é fundamental respeitar os saberes dos educandos, pois esse é o caminho para a construção de um conhecimento significativo, que fará sentido na prática vivenciada por esses estudantes, gerando assim uma participação crítica e transformadora em relação às problemáticas sociais presentes.

No processo de desenvolvimento do projeto, antes de colocar em prática a revitalização do jardim principal da escola, promovemos uma discussão a respeito da experiência e dos conhecimentos prévios de cada estudante sobre a conscientização acerca do meio ambiente. Essa tomada de consciência se fez necessária, pois não se trata apenas de participar do projeto, mas também compreender sua importância para modificar pensamentos e atitudes que favoreçam a construção e a preservação de um ambiente saudável, cada vez mais ecologicamente equilibrado e sustentável.

Segundo Gadotti, (2012, p. 15), “o conceito de educação ultrapassa os limites do escolar, do formal e engloba as experiências de vida, e os processos de aprendizagem não formais, que desenvolvem a autonomia tanto da criança quanto do adulto”. Portanto, nos processos educativos, é de suma importância considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, oriundos das suas experiências de vida e socioculturais, pois esses conhecimentos colaboram para a ampliação de saberes e trazem a autonomia para esses estudantes no processo de construção dos conhecimentos.

A realização desse projeto com a participação dos estudantes foi enriquecedora, pois através das divisões de tarefas pelos pequenos grupos de trabalho, houve cooperação mútua no que se refere à limpeza do espaço, à plantação de mudas trazidas por eles, à construção de um jardim suspenso reutilizando pneus velhos e à decoração do canteiro da escola com pedrinhas encontradas no bairro. A revitalização do jardim escolar se configurou como o momento de colocar em prática ações que, aos poucos, fazem a diferença na construção de um pensamento crítico e consciente do papel que exercem não só na escola como também na comunidade em que vivem. A participação nesse projeto trouxe para eles não só

a ideia de revitalizar um espaço na escola, mas de colaborar e multiplicar ações que favoreçam a comunidade em que vivem. Assim, como diz Gadotti, (2012, p. 29), “não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas: mudar o mundo e mudar as pessoas são processos interligados”.

Nesse sentido, acreditamos que, para alcançarmos uma educação ambiental significativa, é necessário que os estudantes participem de ações que favoreçam a ampliação das novas formas de fazer, pensar, respeitar e preservar o meio ambiente.

Considerações finais

A construção desse artigo foi necessária para compreendermos a importância em se trabalhar a temática ambiental em sala de aula, o que alguns autores e documentos oficiais trazem acerca do tema, quais as realidades vivenciadas, quais os desafios enfrentados para a construção e reconstrução de conhecimento concernentes às questões ambientais.

Nessa direção, o projeto interdisciplinar desenvolvido em uma escola pública localizada no Subúrbio Ferroviário de Salvador buscou favorecer a construção crítica e analítica dos estudantes envolvidos, reverberando em ações interventivas no meio ambiente escolar. A intervenção socioambiental no contexto escolar, para além de revitalizar o jardim da escola, também possibilitou conhecer a realidade ambiental dos estudantes.

Os diálogos sobre os conhecimentos prévios acerca da temática ambiental trouxeram possibilidades de materializar uma educação que pudesse favorecer aos estudantes atitudes mais conscientes, tendo em vista o pensamento crítico-analítico diante da relação que esses sujeitos estabelecem com o meio ambiente.

Assim, acreditamos que uma educação pautada na responsabilidade ambiental favorecerá a formação de cidadãos críticos e

interventivos, que contribuirão para a construção de uma sociedade equilibradamente mais ecológica e sustentável.

Referências

ALOE, G. O que é sustentabilidade? Entrevista realizada em 23 de outubro de 2010, Centro de Sustentabilidade, Fundação Alphaville, Santana do Paranaíba, São Paulo, 2010.

BAHIA. Superintendência de Políticas para a Educação Básica. Transformaê: Virada Educacional Bahia. Governo do Estado da Bahia: 2016.

BAHIA. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental – Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Bahia Salvador: Secretaria da Educação, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF:1996. Disponível em: <https://bit.ly/3gOk7Pm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Política Nacional do Meio Ambiente. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 de setembro de 1981.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3. ed. Brasília, DF: MMA, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): meio ambiente*. Brasília, DF: 1998.

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

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 2000.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.

Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos: Rima, 2002.

SOUZA, M. A. A. Meio ambiente e desenvolvimento sustentável. As metáforas do capitalismo. Palestra proferida em 2002.

13

O Agente Comunitário de Saúde (ACS) e o papel educativo na Rede de Apoio à Saúde (RAS)

Mônica Xavier Santana Rodrigues
Cláudia Regina de Oliveira Vaz Torres

Introdução

Em decorrência de agravos em função das modificações epidemiológicas, demográficas e das alterações no modo de vida das pessoas, foram implantados alguns mecanismos de integração dos sistemas de saúde. Considerados integrantes permanentes do Sistema Único de Saúde (SUS), os Agentes Comunitários de Saúde (ACS) têm sua atuação tanto como suporte no cumprimento de diversas ações em saúde como representantes da comunidade na introdução de políticas voltadas para a reorientação do modelo de assistência à saúde. (DAL POZ, 2002; SILVA; DALMASO, 2002) Também surgiu no cenário nacional o Programa Saúde da Família (PSF), com o intuito de trocar o modelo assistencial por um modelo com enfoque na família, partindo de seu ambiente físico e social como elemento de ação, pela delimitação de território de cobertura, organização de equipe interdisciplinar, ações preventivas em saúde, constatação das deficiências da comunidade em vez de enfatizar a procura espontânea pelas atividades multiprofissionais que visem à promoção da saúde.

A Rede de Atenção à Saúde (RAS) é considerada um sistema de integração do sistema de saúde, base da Atenção Primária à Saúde, a qual tem um atributo central na operacionalização desses sistemas. Para Mendes (2008), a RAS terá êxito com a efetivação da Atenção Primária à Saúde em três ações essenciais: resolubilidade, responsabilização e coordenação. (BRASIL, 2001; BORNSTEIN, 2008; STOTZ, 2004) Nesse sentido, considerando que os Agentes Comunitários de Saúde são o elo entre os serviços de saúde e a comunidade, este artigo tem como objetivo fazer uma revisão de literatura sobre a atuação deste profissional na solidificação da Rede de Apoio à Saúde, no contexto das perspectivas que conduzem suas ações profissionais, destacando o papel educativo. Destaca-se neste artigo a atuação dos Agentes Comunitários de Saúde, que representa sobretudo uma reflexão crítica e cotidiana sobre os processos de trabalho e o exercício profissional nas comunidades, contextos complexos de desafios, vulnerabilidades, experiências e intervenções. As intervenções dos ACS são planejadas e realizadas em parceria com governo e comunidade, dão visibilidade à realidade social e histórica e aos diversos contornos de resistência e reivindicações necessárias.

O estudo é de natureza qualitativa e descritiva. Foram feitos levantamentos bibliográficos com base nos estudos dos autores Escobar (2005), Campos (2006), Bornestein (2008), Giovanella (2009), Franco (2011), Gadoti (2012), entre outros, e na legislação atual sobre Rede de Atenção à Saúde. O artigo está dividido em quatro seções: na primeira seção foi feita uma introdução ao tema proposto; na segunda, são analisadas a legislação do Agente Comunitário de Saúde e seu papel na comunidade; na terceira, o estudo tende a discutir mais especificamente sobre o ACS e a educação em saúde; por fim, a última seção aborda o trabalho e as delimitações do ACS junto à Rede de Atenção à Saúde.

Legislação do Agente Comunitário de Saúde e seu papel na comunidade

Com a atuação positiva do ACS junto à Pastoral da Criança da Igreja Católica, o Ministério da Saúde, em conjunto com os governos municipais e estaduais, instituiu em 1991 o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), com o objetivo de desenvolver ações que visem a melhores oportunidades de saúde para a comunidade.

Sem constituir uma classe exata, os ACS não tinham uma escolaridade estabelecida, não atuavam como participantes da equipe de saúde, mesmo tendo o enfermeiro da unidade como supervisor. Sendo considerados educadores e responsáveis pela conexão entre o serviço de saúde e a comunidade, os agentes de saúde configuraram uma nova classe de trabalhadores, construída pela e para a própria comunidade. (BRASIL, 2017)

No ano de 1994, o Programa de Saúde da Família (PSF) foi desenvolvido como alteração ao sistema convencional. Esse novo sistema tinha a intenção de firmar na atenção básica novas formas de integração à saúde, vinculando a comunidade aos serviços, ao contrário da manutenção na unidade de saúde, que atendia apenas as solicitações e dificuldades. (CAMPOS, 2006)

Definido pela Lei nº 10.507, de 2002 (BRASIL, 2012), o papel do ACS se tornou exclusivo no Sistema Único de Saúde, especificadamente no âmbito da Atenção Básica de Saúde, regulamentando suas funções e disposições. Com a Portaria nº 1.378/2013 (BRASIL, 2013), ficaram estabelecidos na Atenção Básica de Saúde os conceitos essenciais à totalidade das ações dos ACS. A lei que trouxe normatização para a atuação dos ACS foi a Lei nº 11.350/2006 (BRASIL, 2006), sendo normatizada pela PL nº 6.437/2016, posteriormente regulamentada pela Lei nº 13.595/2018. (BRASIL, 2018)

O ACS tem sua prática construída com um importante papel educativo, sendo caracterizado em três perfis educativos, diferentes e estruturados, sendo eles: formal, não formal e informal.

A educação social se constitui como um amplo campo de atuação por ser desenvolvida em locais formais até informais. “O campo da educação social é muito amplo e compreende o escolar e o não escolar, o formal, o informal e o não formal”. (GADOTTI, 2012, p. 16) Depreende-se que a educação social pode ser formal no que diz respeito ao trabalho sistemático e informal, que não tem como proposição uma sistematização pedagógica.

Na atuação do ACS, esses tipos de educação se efetivam pelos seguintes pontos: inclusão na comunidade e trabalho em equipe, qualificação profissional e educação permanente. Esses profissionais também desenvolvem formas educativas se estabelecendo em um espaço de domínios sociais, políticos e acadêmicos.

De caráter transdisciplinar, a educação popular, comunitária e social necessita ser reconhecida por sua necessidade junto à comunidade e ser incorporada aos serviços que constituem diferentes profissionais, com variadas formações, prezando a função social com sua peculiaridade desenvolvimentista entre pessoas. Segundo Gadotti (2012, p. 12), “a educação popular, social e comunitária não tem apenas caráter interdisciplinar – o trabalho social precisa ser integrado” por equipes profissionais de diferentes áreas, com formação de nível médio, técnico ou superior – mas também tem um caráter intersetorial.

São considerados trabalhadores de saúde aqueles que desempenham seu trabalho em locais e estabelecimentos de amparo e vigilância à saúde, sendo eles: clínicas, hospitais, ambulatórios, laboratórios, unidades básicas de saúde, entre outros. Atuar no campo da saúde é desenvolver cotidianamente habilidades para trabalhar em um grupo de trabalhadores de várias profissões, que se aprimoram para desenvolver cuidado em saúde da população.

Os ACS caracterizam uma parte do funcionamento do sistema de saúde e são considerados um novo ator político na sociedade, são desenvolvedores de organização comunitária e da assistência à saúde nos últimos anos. Estão inseridos na Estratégia de Saúde da Família (ESF), que são organizações de ampliação dos serviços

de saúde que objetivam levar intervenções diretas na comunidade com serviços de qualidade aos cidadãos. Com uma função significativa nas práticas de saúde, os ACS desempenham atendimento da comunidade e têm o reconhecimento desta, a percepção e a solução das ações de saúde. (SILVA 2002) Pelo fato de o ACS residir no território em que trabalha, ele já tem vínculo preexistente com sua comunidade, o que ajuda no desenvolvimento de seu trabalho e intensifica sua ligação entre a comunidade e a unidade de saúde.

Segundo Silva Júnior e outros (2010), a ESF tem seu território como espaço privilegiado que possibilita o desenvolvimento de ações em saúde e atuação de seus profissionais de forma a realizarem diagnóstico situacional e planejamento de intervenções em conjunto com a comunidade. A questão do “conhecimento local”, em especial do conhecimento dos sistemas naturais, também tem sido abordada nos últimos anos sob várias óticas (cognitiva, epistemológica, etnobiológica e, de maneira mais geral, antropológica) e em conexão com uma variedade de temas, desde as taxonomias primitivas e a conservação da biodiversidade, até a política de territorialidade e os movimentos sociais. (ESCOBAR, 2005, p. 71)

Merlhy (2002) analisa que o trabalho do agente de saúde ultrapassa a dimensão de realizar mapeamentos do território, tendo uma atividade forte e afetiva em um movimento de realização de visitas domiciliares às famílias, registros de doenças, entre outras atividades. Considerado um grupo de pessoas que têm um vínculo sanguíneo, afetivo ou simplesmente de convivência, a família é a centralidade do trabalho do ACS na comunidade. Sendo assim, é necessário que esse profissional entenda a formação e como atuam as famílias em sua área de abrangência. Para desempenhar sua função junto às famílias, os agentes de saúde têm como atribuição desenvolver trabalhos que visem à prevenção de doenças e à promoção da saúde por meio de atividades domiciliares ou comunitárias, coletivas ou individuais em compatibilidade com as orientações do Sistema Único de Saúde. (SUS)

As atribuições do ACS são ligadas a uma perspectiva planejada, tendo um papel de educador, buscando mudanças na comunidade em que trabalha. (BRASIL, 2006) Esses profissionais conduzem conteúdos que estimulam as pessoas, tanto na esfera da subjetividade quanto na esfera das concepções comunitárias. Algumas vezes, ocorre impedimento do desenvolvimento do trabalho em razão do surgimento de momentos de sofrimento e de conflito com o ACS por administrações subjetivas em lugares e pensamentos, sobretudo por quem está ao seu redor, incluindo usuários e equipe de saúde.

O conhecimento adquirido pelo ACS é construído pelas trocas de experiências com os profissionais da equipe de saúde nos projetos de educação em saúde e na compreensão que carregam consigo de suas vivências. Estas vivências, quando decorrentes de sua própria realidade no local que esteve em análise, surgem também como uma subjetividade, que, segundo Deleuze (2001), configura uma dupla capacidade em relação à dimensão em que acredita e imagina, pressupondo capacidades investigativas e presumindo poderes generalizados e diversos.

No processo de educação permanente dos ACS e na atuação profissional, os três tipos de educação – popular, social e comunitária –, que têm uma interpretação didática, uma extensão igualitária e acessível, são discutidos. A educação popular, a educação social e a comunitária se situam no mesmo campo de significação pedagógica, o campo democrático e popular. (GADOTTI, 2010, p. 10) A partir das representações da Educação Popular, o ACS desenvolve suas atribuições na prevenção de doenças e na promoção de saúde, ampliando a introdução aos serviços de informação de promoção social e de proteção da cidadania.

Educação em Saúde e a prática profissional do Agente Comunitário de Saúde

Paulo Freire (2003, p. 40), no texto “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, ressalta que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”. Segundo essa afirmação do autor, pode-se assimilar que educação seja um agrupamento de pensamentos referentes ao conhecimento aplicado. Destacando o caráter dialógico da educação, Freire evidencia a relação entre a teoria, a prática e os processos reflexivos dela advindos.

Destaca-se ainda que educar é comunicar, e o ACS é um trabalhador que de fato exerce suas funções comunicando, executando suas atividades de mediação entre o conhecimento que obteve na área da saúde e a comunidade onde atua e transmite o conhecimento adquirido.

O ACS é um profissional educativo, pois o trabalho que desempenha na saúde requer argumentação e ação, tendo como finalidade a superação das dificuldades encontradas pela comunidade. Essa prática educativa é capaz de estar nas variadas atividades desenvolvidas pelo ACS, porém se manifesta com maior visibilidade quando este desenvolve ações preventivas e de promoção à saúde.

Com o intuito de colaborar com um pensamento distinto acerca da conexão entre prevenção e, portanto, entre a educação em saúde e a promoção em saúde, acrescenta-se o conceito de vulnerabilidade. No campo da saúde, a vulnerabilidade tem seu conceito aplicado na saúde mental, ambiental, na epidemiologia e na bioética.

A definição de vulnerabilidade nos orienta a analisar o reconhecimento das ocorrências que diferenciam determinadas comunidades (ou até mesmo indivíduos) mais fáceis de virarem alvo, tornando-as, assim, mais vulneráveis, principalmente em ocasiões que propiciem o desenvolvimento de doenças. Deste modo, percebe-se a oportunidade de um efetivo trabalho educativo do ACS, menos evidente e com mais chance de alcançar bons resultados.

Em diálogo sobre a temática, Ayres (2009) traz que a vulnerabilidade se apresenta como intercessora, englobando atos e métodos de enfrentamento dos riscos, direcionando mediações com base em representação de possibilidades de variadas junções entre componentes de natureza distinta.

É notório que há uma colaboração própria oferecida pelo trabalho do ACS, que ocorre quando ele ensina, debate e estimula a comunidade, exercendo uma ação educativa que desenvolve no dia a dia de seu trabalho de forma natural. Assim, destaca-se que o estado essencial do trabalho educativo é posicionar as experiências do cotidiano, que o trabalho em saúde é uma prática social, evidenciando a compreensão de que a possibilidade de mudanças no campo da saúde não consiste na habitual utilização de conhecimento científico, mas também nas relações sociais existentes entre os integrantes da comunidade, entre as pessoas e o ambiente geográfico e entre as instituições públicas nos variados pontos de relações. Por isso, ressalta-se que o trabalho do ACS em seu território de atuação não é um ato que se sobressai na comunidade, mas sim com a comunidade, na busca de melhorias que vençam a questão da vulnerabilidade social, garantindo os direitos dos moradores de sua comunidade ao acesso às Redes de Apoio à Saúde.

O trabalho e as delimitações do Agente Comunitário de Saúde junto às Redes de Atenção à Saúde

O conceito de Redes de Atenção à Saúde (RAS) traz algumas diferentes definições, que para Silva (2013, p. 81) se apresentam como

uma malha que interconecta e integra os estabelecimentos e serviços de saúde de determinado território, organizando-os sistemicamente para que os diferentes níveis e densidades tecnológicas da atenção estejam articulados e

adequados para o atendimento integral aos usuários e promoção da saúde.

Contudo, o Ministério da Saúde reporta às RAS pela Portaria GM nº 4.279/2010, como sendo

espaços que visam a assegurar o compromisso com a melhoria de saúde da população, ofertando serviços contínuos no âmbito dos diferentes níveis de atenção à saúde. Assim, para a lógica das RAS, um pronto-socorro e um centro de especialidades, por exemplo, são igualmente importantes na garantia da atenção à saúde do usuário, pois ambos cumprem papéis específicos para necessidades específicas. (BRASIL, 2010, p. 10)

Depreende-se que o planejamento das RAS estabeleça a ideia de conduzir políticas e propostas em que os métodos são insuficientes e os problemas são complicados, buscando a comunicação entre o público e o privado, entre centrais e locais, definindo-se progressivamente em busca por direitos e por atuação cidadã. Contribuindo para o progresso do prosseguimento de execução do SUS, a implantação das RAS estabeleceu uma melhor efetividade na geração de saúde.

Assim, suas referências constitutivas precisam estar sempre evidentes, independentemente de qual conceito seja declarado. Sua concepção se inicia na constituição de ligações horizontais junto aos variados serviços de saúde, passando a se compreender como locais de atenção associados e com canais constantes de participação. Seu ponto estratégico se configura em uma atenção básica, consolidada, que desempenhe sua função no partilhar o cuidado com demais pontos de saúde, assumindo uma articulação do cuidado, particularmente para usuários com doenças crônicas que necessitam de cuidados constantes. (MENDES, 2011) Para o autor, por esse motivo, a conexão deve ser restabelecida entre o conjunto de saúde e o SUS – o que implica a introdução das RAS, uma inovadora maneira de estruturar o sistema de atenção à saúde em

conjuntos incorporados que consigam responder, com eficiência, segurança, qualidade e igualdade, às circunstâncias de saúde da sociedade brasileira.

A criação e implantação das RAS convoca para transformações profundas na maneira de atenção à saúde feita pelo SUS e indica a necessidade de atuais formas de atenção às situações agudas e crônicas, tomando como referência algumas experiências de sucesso de outros países que podem e devem ser adaptadas para o nosso sistema público de saúde.

A *performance* político-institucional do SUS foi aprimorada com a implantação das RAS, que têm buscado garantir ao usuário um conjunto de ações e serviços de que ele necessita. É através das RAS que se possibilita fornecer assistência continuada a determinada população no local e no tempo certo, com despesas e qualidade pertinentes.

Considerada a porta de entrada do SUS, a Atenção Básica desempenha um papel importante na formação e articulação das RAS, por ser a base que a estrutura. Com objetivo de desenvolver a cidadania e a concretização dos direitos, as RAS promovem ao usuário uma ligação próxima ao sistema, possibilitando uma conexão fortalecedora do serviço. Como membro da Atenção Básica, o ACS tem papel essencial na vinculação entre a Atenção Básica e as RAS. O agente trabalha na orientação de ações preventivas de doenças, na promoção da saúde e nas intervenções determinadas pelo planejamento da equipe. O ACS alarga os serviços de saúde na comunidade com informações acerca dos serviços oferecidos.

Franco (2008) afirma, em seu estudo sobre a realização do cuidado em rede básica, que os saberes e as práticas predominantes ainda influenciam a metodologia do trabalho em equipe, todavia são poucos os profissionais que encontram meios de corromper essa dialética para criar linhas de saída e elaborar um cuidado mais funcional e confortável aos cidadãos.

Considerações finais

Após a revisão de literatura sobre a atuação do ACS na solidificação da Rede de Apoio à Saúde, denotou-se que a profissão de Agente Comunitário de Saúde foi normatizada pelo Projeto de Lei nº 7495/2006 (BRASIL, 2014), estando em processo de crescimento e fortalecimento. Verifica-se ainda que o ACS detém um relevante papel para o fortalecimento do SUS, não somente por possibilitar a participação da comunidade nas ações e serviços de saúde, mas particularmente por ser o elo entre a unidade de saúde e a comunidade, ampliando as relações entre estes, contribuindo para possíveis diagnósticos das situações de risco e atuando como agente de estruturação da comunidade em que trabalha para uma possível modificação nas condições de saúde, sendo portanto um ator educativo para sua comunidade. No que se refere à RAS, ficou claro que a rede é primordial para assegurar o acesso universal dos cidadãos aos serviços e ações de saúde, conforme a necessidade do indivíduo, visando a um atendimento justo e integral. Acrescenta-se que, pela Portaria nº 4.279/2010, a RAS constitui arranjos organizativos de atividades e serviços de saúde, de variadas consistências tecnológicas, que, unidos por conjuntos de apoio técnico, logístico e de gestão, visam a assegurar a totalidade do cuidado. A RAS tem o intuito de dar maior efetividade à produção de saúde, ao aperfeiçoamento na eficiência da gestão do sistema de saúde e de colaborar para a melhoria do SUS. Contudo, ficou evidente, pelas poucas referências encontradas, que a RAS ainda não está completamente fortalecida junto ao trabalho do ACS, e que são necessárias formação e qualificação destes profissionais sobre esta temática, visando ao desenvolvimento de habilidades e competências para desenvolverem diagnósticos da situação de saúde de seus assistidos e fazer o encaminhamento adequado ao componente da RAS.

Referências

- AYRES, J. R. C. M. Organização das ações de atenção à saúde: modelos e práticas. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 11-23, 2009. Suplemento.
- BRASIL. *Ministério da Saúde*. Portal do Ministério da Saúde. Disponível em: <https://bit.ly/3uNybRy>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *O trabalho do agente comunitário de saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 648, de 2006. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3HRlh8G>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. *Programa Saúde da Família*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2001.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2010). Portaria nº 4.279, de 30 de dezembro de 2010. Estabelece diretrizes para a organização da rede de Atenção à Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <https://bit.ly/3uL6Lf1>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS)*. 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3LyiAet>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BORNSTEIN, V. J.; STOTZ, E. M. Concepções que integram a formação e o processo de trabalho dos agentes comunitários de saúde: uma revisão de literatura. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, n. 1, p. 259-268, 2008.
- CAMPOS, G. W. S. Políticas de formação de pessoal para o SUS: reflexões fragmentadas. *Caderno RH Saúde*, mar. 2006.
- CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- DAL POZ, M. R. O agente comunitário: algumas reflexões. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, [s. l.], v. 6, n. 10, p. 75-94, fev. 2002.
- DELEUZE, G. *Espinosa: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.
- ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*:

eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

FRANCO, T. B.; FERREIRA, V. S. C.; ANDRADE, C. S. Relatório de pesquisa “A Produção do Cuidado na Rede Básica”. 2008. Disponível em: <http://www.ba.uesc.br/atencosaude>. Acesso em: 11 fev. 2022.

GADOTTI, M. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum.

Diálogos: Pesquisa em Extensão Universitária, Brasília, DF, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GIOVANELLA, L. *et al.* Saúde da família: limites e possibilidades para uma abordagem integral de atenção primária à saúde no Brasil. *Ciência e Saúde Coletiva*, [S. l.], n. 14, p. 783-794, 2009.

LEMKE, R. A.; SILVA, R. A. N. A busca ativa como princípio político das práticas de cuidado no território. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 281-295, 2010.

MENDES, E. V. *As redes de atenção à saúde*. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/34K7zGm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MENDES, E. V. As redes de atenção à saúde. *Rev Méd Minas Gerais, Belo Horizonte*, v. 18, n. 4, p. 3-11, 2008. Suplemento. Disponível em: <https://bit.ly/3gPfkx6>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MERHY, E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: Hucitec, 2002.

NEUMANN, Z. A. A experiência de fazer acontecer a saúde entre os excluídos da sociedade. *Revista Panamericana Salud Publica*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 153-156, set. 2002.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVA JUNIOR, E. S. *et al.* Acessibilidade geográfica à atenção primária à saúde em distrito sanitário do município de Salvador, Bahia. *Revista Brasileira de Saúde Materno-Infantil*, Recife, v. 10, n. 1, p. 549-560, nov. 2010. Suplemento.

SILVA, J. A.; DALMASO, A. S. W. *Agente comunitário de saúde: o ser, o saber, o fazer*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

SILVA, J. A.; DALMASO, A. S. W. O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, [s. l.], v. 6, n. 10, p. 75-96, fev. 2002.

STOTZ, E. N.; ARAUJO, J.W.G.A. Promoção da saúde e cultura política: a reconstrução do consenso. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 5-19, maio/ago. 2004.

ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 2004.

The background features several overlapping, thin grey circles of varying sizes. Three of these circles have a small, solid grey dot at their top or bottom edge. The text is centered within the largest of these circles.

Terceira parte

MPIES e outros diálogos

14

Formação de professores e experiências curriculares: desafios em distintos contextos de aprendizagem

Adriana Maria Gomes Lopes

Érica Ramos Rocha Silva

Márcea Andrade Sales

Primeiras palavras

Minha vida intelectual é inseparável da minha vida.
Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos
que têm uma vida.
(MORIN, 2003, p. 9)

Ao serem provocados a (re)pensar práticas pedagógicas continuamente, os atores da Educação – gestores, professores e estudantes – são instados a experiências articuladas à qualificação de seu processo formativo. Experiências estas dotadas de sentido ou, nas palavras de Larrosa, “aquilo que nos acontece, nos sucede”. (2002, p. 25) Assumiremos aqui a perspectiva do *sujeito da experiência*, apoiadas neste autor e em outros que argumentam a formação de professores no exercício de sua profissão.

No âmbito da pós-graduação *stricto sensu* vemos cada vez mais professores que têm como objeto de pesquisa suas experiências curriculares no contexto da formação em exercício, qualificando assim seu saber-fazer pedagógico. Reafirmam-se, então, suas experiências com a pesquisa na Educação, dando relevo ao “reconhecimento

de situações vividas entre o campo de pesquisa e o campo profissional e, conseqüentemente, identificações com as dimensões das experiências pessoais e das experiências da pesquisa”. (PIMENTEL et al., 2009, p. 77)

A disseminação da informação vem desafiando cada vez mais instituições de ensino a entenderem os diferentes contextos de aprendizagem e pensarem outras possibilidades de ensino e aprendizagem, além de buscarem inovações que promovam outras práticas pedagógicas possíveis em diferentes contextos educacionais.

Práticas pedagógicas estas entendidas aqui como territórios nos quais pessoas se encontram para os distintos processos de ensino e aprendizagem. Logo, estas não estão limitadas a diretrizes ou alterações curriculares, apesar de sustentarem estes processos; mas a partir de experiências no contexto da profissão docente. Práticas pedagógicas pensadas, como território no qual (alter)ações se anunciam.

Para nossas *primeiras palavras*, inquietam-nos algumas questões: qual a participação que o professor pode/deve ter no exercício da sua formação profissional? Que currículo é necessário à formação docente? Assim, situamos nossa discussão em referenciais teóricos que têm problematizado distintas concepções para formação docente, reconhecendo neste processo experiências acumuladas e socialmente referenciadas, assim como estudos curriculares contemporâneos para elaborações e formulações próprias e identitárias referentes a este processo formativo.

A Lei nº 9.394/1996, Lei de Bases e Diretrizes para a Educação Nacional (LDB), atribui responsabilidade e dá liberdade às instituições educacionais para distintas organizações curriculares, incluindo questões referentes à gestão escolar, na perspectiva de conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento e exercício de cidadania, formação ética e autonomia intelectual; sem perder de vista aspectos legais que regem a educação brasileira. Desde sua edição, o debate sobre a formação docente foi ampliado. Se antes

as primeiras formulações buscavam discutir a necessária *formação inicial*, agora em nível superior passamos a ter como centro a *formação em exercício*, demarcando o caráter permanente de diálogos a serem assumidos por professores em seu processo formativo. Para isto, as proposições pedagógicas devem favorecer a autonomia tanto da instituição educacional quanto de seus atores, levando em consideração estudantes, professores e as comunidades que compõem os distintos contextos de aprendizagem.

Sabemos que a formação profissional se constitui em projeto pessoal diretamente relacionado ao mundo do trabalho e, como prática indissociada do trabalho do professor, é destinada à ação docente. Nesse processo, o professor pode/deve assumir o lugar de sujeito e escrever sua própria história: uma escrita que revele a estruturação, a forma e a constituição de seu pensamento. Não nos tornamos professores ao final da Licenciatura, nem quando iniciamos nossa prática docente nas escolas: tornar-se professor é processo.

Para Maria Izabel Cunha (1995, p. 33),

Provocar o professor na organização de narrativas é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão.

E ainda,

não basta dizer que o professor tem que ensinar partindo das experiências do aluno, se os programas que pensam sua formação não os colocam, também, como sujeitos da sua própria história. (CUNHA, 1995, p. 37)

É preciso então mobilizar o desejo de aprender em professores. E isto repercute o nosso desejo de ver estas pessoas superarem o modelo de ensino pautado na reprodução de conhecimentos pré-estabelecidos por programas curriculares e/ou livros didáticos; para ocuparem o lugar de sujeito na produção do conhecimento

nos distintos contextos de aprendizagem. Com isto, fazemos coro com Morin (2007, p. 94) para quem,

o Outro é importante para que possamos nos conhecer a nós mesmos, mas não nos dispensa da autoanálise, a qual nos permite integrar o olhar do outro em nosso esforço de auto-compreensão.

Mobilizando outras histórias traremos aqui perspectivas docentes para o processo de ensino e aprendizagem que se encontram no campo dos estudos sobre formação em exercício de professores, as quais são mote de investigação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Currículo e desejo de aprender

Pensar em currículo é refletir sobre a quem se destina o aprendizado, sendo necessário saber: qual aprendizagem ou conhecimento é importante e proveitoso para fazer parte deste? Provocadas por Silva (2010, p. 12), concordamos que “o currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”. Sendo assim, é necessário pensar algo plural e que atenda aos sujeitos, levando em consideração suas particularidades, sua heterogeneidade, multiculturalidade. É preciso saber lidar com as diferenças e aplicar, com sutileza, a des/re/construção dos saberes.

Assim sendo, qual desafio para os professores senão despertar a curiosidade e criatividade do estudante, permitindo assim que a aprendizagem seja prazerosa? Esta questão se alinha com Paraíso (2009, p. 278), para quem “um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos”.

Dito isto, não deixemos de lado a importância da organização como um todo – de pessoas e lugares, de componentes curriculares, tempos-espacos, áreas... –, sendo necessária para se pensar o

currículo desejante. E, falar em currículo desejante implica envolver sentimentos no ato de ensinar.

A humanização no espaço de aprendizagem, a escuta, o olhar atento e a horizontalidade são fatores que deliberadamente tornam o conhecimento mais amplo, significativo e prazeroso, sobretudo quando envolvem as artes – música, pintura, poesia, literatura, filmes – e emoções como sorrisos, lágrimas... enfim, a compreensão de que fazemos parte de um todo, lidando com as diferentes experiências e sua multiplicidade.

Ensinar e aprender, embora tenham conceitos distintos, se complementam. No exercício da docência o aprendizado é fundamental, é retroalimentado e o professor sai modificado a cada encontro com seus estudantes. As experiências vividas diariamente o transformam, e assim configuram o saber-fazer docente. Em outras palavras, é o lidar diário e o cotidiano em espaços escolares que constituem este processo formativo, sendo que no exercício da profissão, o ser professor se completa.

Na garantia para distintos processos de ensino e aprendizagem, a atenção à formação de professores vem descrita em Marcos Legais como a LDB, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional em seus artigos, parágrafos e itens que preconizam total atenção ao processo de escolarização formal brasileiro. Assim como na Resolução nº 2/2015, capítulo VI, o qual se debruça sobre a importância da formação continuada dos profissionais do magistério. Ou ainda na garantia do direito ao acesso à educação, previsto no art. 206, incisos I e II da Constituição como “uma educação igualitária, humanitária, plural, que desenvolva liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. (BRASIL, 1988)

Consideramos que o diálogo entre as políticas públicas educacionais em todos os espaços escolares é um desafio o qual provoca o educador a se reinventar, se descobrir, criar práticas pedagógicas com intuito de despertar o reconhecimento da importância da educação formal na vida do estudante. Em Paraíso (2009, p. 286) lemos que

um currículo pode ser um lugar privilegiado de contágio do desejo [...], se o desejo é uma disposição concatenada de elementos que formam um conjunto, uma vez construído, seja qual for a atitude do/a professor/a, quem deseja saberá dispor os elementos rizomaticamente e experimentar os agenciamentos que lhe convenha produzir.

Com características específicas e particulares na maioria dos educandos, os percursos pedagógicos são singulares e devem ter um olhar humanizado, criativo, estimulando o despertar da curiosidade. Nesta concepção, cada indivíduo carrega em sua história conceitos adquiridos e construídos em sua comunidade, a partir da realidade em que vive em seu entorno, sua leitura de mundo. É levando em consideração estas informações que a educação formal deve ser baseada na construção do conhecimento, tendo como ponto de partida a realidade ali existente.

Isso nos leva a refletir sobre os desafios que professores da Educação Básica da rede estadual de ensino enfrentam ao se depararem com a modalidade de ensino ofertada em uma escola, inserida em um espaço diferenciado para oferta de escolarização para socioeducandos da Comunidade de Atendimento Socioeducativo. (CASE)

Socioeducandos são adolescentes que passaram a maior parte da vida à margem da sociedade e acabam sem ter garantida sua educação formal por inúmeros motivos. No decorrer de suas vidas, muitos são expostos a condições socioeconômicas que resultaram na perda do interesse pelo processo de escolarização. Mas, ao cometerem atos infracionais, acabam chegando à Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) e, por determinação do Estado, devem estar vinculados a uma escola enquanto cumprirem a sentença de Internação nesta Unidade Socioeducativa. Passam, então, por um período como Internos Provisórios. (IP)

Neste contexto, vimos desenvolvendo uma pesquisa (em andamento) que tem como objeto o currículo para adolescentes Internos Provisórios, na Socioeducação, partindo da implicação com a experiência na gestão escolar deste local.

O lugar da gestão escolar proporciona um olhar apurado para as fragilidades encontradas neste ambiente escolar. São várias dificuldades que vão desde a restrição do número de salas para os adolescentes presentes, o tempo curto que eles permanecem no local, a falta de formação de professores para o contexto socioeducativo; até a necessidade de um currículo específico que atenda à especificidade deste estudante que tem baixa escolaridade. Tais questões muitas vezes acarretam o desinteresse destes adolescentes por seu processo de escolarização.

A pesquisa tem como objeto o currículo para os Internos Provisórios na socioeducação, com objetivo de discutir o currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para adolescentes que cumprem medidas socioeducativas para, ao final, elaborar uma proposta de currículo específico para adolescentes, Internos Provisórios nas unidades socioeducativas CASE Salvador e CASE Feminina Salvador. Currículo este que re/pense práticas pedagógicas ditas “engessadas”.

Nesta perspectiva, a escolarização numa unidade socioeducativa tem como desafio a construção de um currículo que atenda a heterogeneidade desses alunos. Compreender o sujeito e suas necessidades em um espaço de restrição e privação de liberdade, no qual as regras de conduta e disciplina são estabelecidas pela Instituição, ainda que amparada pela legislação vigente, interferem na escuta e no desejo do adolescente.

Corroboramos assim com a perspectiva de que ser professor é atender às necessidades de se reinventar, se redescobrir; é ter um olhar cuidadoso, exercitar a humanidade, aprimorar a escuta, observar gestos, identificar cicatrizes e mostrar que cada sujeito tem potencial.

Desafios docentes para o processo de ensino e aprendizagem

Há situações em que, embora o desejo de aprender seja latente, contextos externos interferem no processo de ensino e aprendizagem. Como exemplo, temos a pandemia da covid-19 decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, ocasionando o distanciamento social.

Neste contexto, o ensino *on-line* foi a saída encontrada por algumas escolas da educação básica, especialmente as particulares, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. As escolas públicas, por outro lado, ficaram sem aulas durante o ano letivo de 2020, fato que ressaltou as desigualdades sociais e alertou a sociedade acerca da necessidade de políticas públicas de inclusão digital no país.

Assim, professores que tinham pouco ou nenhum contato com tecnologia foram desafiados a começarem a planejar e gerir aulas mediadas por telas, experimentando o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com aulas mediadas por tecnologias, surgiram desafios que não eram comuns nos encontros presenciais: redução na interação entre professores e estudantes, dificuldades domésticas para o planejamento e desenvolvimento das aulas, ocasionando aumento na carga horária de trabalho dos professores; problemas com conexão, acesso a equipamentos e à internet, falta de formação para a utilização das plataformas de ensino, entre tantos outros.

Torna-se desafiante também pensar a experiência da prática pedagógica e o processo de ensino e aprendizagem. Cabe refletir, então, sobre a formação do professor, para que ele possa enfrentar tantos novos desafios. Segundo Sales (2009, p. 17),

temos o desafio da qualidade para a educação básica, sendo preciso re/pensar o lugar do professor e(m) sua formação, constituído como protagonista do seu processo formativo, ou seja, é necessário demarcar o lugar que ele ocupa neste processo, considerando sua relação com o mundo.

No entanto, protagonizar este processo, principalmente neste contexto de pandemia, requer que o professor seja preparado para lidar com os recursos digitais e tenha acesso a equipamentos e à rede. Assim, muitos precisaram fazer investimento pessoal na compra e manutenção de computadores e celulares, bem como na contratação de planos de internet.

Conforme a *Pesquisa TIC Educação* (BRASIL, 2019), desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, os professores enfrentam algumas dificuldades para o uso de tecnologias em atividades pedagógicas, dentre elas: falta de apoio pedagógico para o uso do computador e da internet, ausência de curso específico, baixa velocidade de conexão à internet, ausência de suporte técnico, equipamentos ultrapassados, dentre outros.

Entretanto, a falta de investimento e de apoio não se configurara como impedimento aos professores que, segundo a pesquisa, buscaram estratégias para o aprimoramento profissional: 82% dos que lecionam em escolas urbanas afirmaram utilizar a internet para desenvolver ou aprimorar conhecimentos sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem nos três meses anteriores à realização da pesquisa, que aconteceu de agosto a dezembro de 2019.

A formação docente envolve muito mais do que ter conhecimento sobre tecnologias. Não basta apenas investir em equipamentos e em infraestrutura; é necessário também possibilitar ao professor cursos de formação, oficinas e propiciar momentos de troca e reflexão. É o contexto da escola, a prática dos professores e as características dos seus alunos que determinam o que deve ser abordado nos cursos de formação. Conforme Bonilla e Pretto (2000, p. 8),

Podemos perceber desde as origens do processo de introdução da informática na educação, um fato que persiste até hoje, ou seja, os educadores e professores ficam quase à margem desses processos. Os projetos para o uso da tecnologia na educação envolvem técnicos e especialistas de áreas re-

lacionadas com a tecnologia, mas não envolvem os profissionais diretamente envolvidos com a educação – os professores de sala de aula.

Assim, partindo de uma formação na maioria das vezes autodidata, o professor tem sido colocado à prova, já que precisou se reinventar no ensino remoto emergencial. Esta migração gerou muitas vezes uma transposição de práticas e metodologias do ensino presencial para as plataformas virtuais de aprendizagem.

Não podemos considerar o computador e a internet apenas como mais uma ferramenta. (assim como se pensava ser o livro didático, por exemplo) O quadro-negro foi substituído pelo retroprojetor, que cedeu lugar ao *datashow*. Uma análise empírica desse contexto nos provoca a pensar no que realmente mudou como alguns professores que ainda se portam como detentores do conhecimento e expõem os conteúdos de forma unidirecional, com mínima interação e participação dos alunos. Presencialmente ou à distância, usando recursos tecnológicos ou não, o ensino básico ainda precisa ser revisitado, considerando os desafios a serem superados. Para Santos (2019, p. 6),

se não houver uma mudança no paradigma curricular baseado nas práticas da transmissão centralizadas pela ação comunicacional unidirecional entre docentes e discentes, não teremos mudanças efetivas nas práticas, mesmo tendo a presença das tecnologias digitais nos espaços educacionais, sejam estes presenciais ou a distância.

Percebe-se, portanto, que os diversos recursos disponíveis na *cibercultura* (SANTOS, 2019) nem sempre são amplamente explorados pelos professores. Na conferência de encerramento do webinar “Ensino remoto emergencial como alternativa político-pedagógica e possibilidades na Universidade em tempos de pandemia da covid-19”, promovido pela Universidade do Estado da Bahia em 2020, o professor Marcos Silva (2020) afirma que a internet é subutilizada em alguns formatos de aula remota.

Os computadores e a internet “não são remédios instantâneos para currículos mais ou menos obsoletos” (MOREIRA et al., 2020, p. 6), ou seja, a inovação em educação não se dará simplesmente com o uso da tecnologia. Não basta gravar um vídeo e transmitir aos alunos, de modo que não haja interação e o professor seja apenas um transmissor do conhecimento. É necessário pensar em metodologias que possibilitem a participação, o protagonismo e a exploração das diferentes linguagens (artísticas, corporais, verbais) e ampliem as possibilidades de atuação social, política, artística e cultural.

Em decorrência do dinamismo e das permanentes transformações na comunicação na contemporaneidade, tornou-se essencial analisar essas novas formas de se relacionar e de aprender. Com base nisso, uma pesquisa-ação (em andamento), vinculada a um programa de pós-graduação *stricto sensu*, discute sobre o papel do professor como mediador e problematiza o processo de ensino e aprendizagem por meio dos gêneros digitais, com o objetivo de identificar as ressonâncias das novas tecnologias digitais em âmbito educacional.

As experiências na rede privada de ensino possibilitaram uma análise empírica dos desafios enfrentados pelos professores neste contexto durante a pandemia. A fim de estabelecer relações e (re) conhecer também os desafios enfrentados por estes professores no ensino público, foram realizadas observações de aulas em um colégio da rede estadual da cidade de Salvador. Como mencionado anteriormente, a falta de acesso aos recursos tecnológicos colocou os estudantes da rede pública à margem da sociedade e ressaltou ainda mais as desigualdades sociais. Ademais, houve pouca formação docente na retomada das aulas. Desterritorializados,¹ os

1 Para saber mais, recomenda-se o Webinário V Diálogos sobre a pesquisa: desterritorializados pelo ensino remoto: roda de diálogo 2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=te2cWpxVap8>. Acesso em: 11 fev. 2022.

professores precisaram se reinventar, na tentativa de garantir a aprendizagem de seus alunos.

Entendemos, portanto, que a inclusão digital deve ser pauta de políticas públicas, uma vez que estar conectado implica no acesso pleno à cidadania. Fornecer à população apenas conexão à internet não significa necessariamente que o cidadão está digitalmente incluído. A alfabetização digital ou os multiletramentos são aspectos fundamentais para a inclusão. Devido às facilidades oferecidas pelos meios eletrônicos, tanto para a obtenção de imagens digitais quanto para sua inserção e edição em documentos em computadores ou na web, os limites entre texto e imagem estão cada vez mais tênues. Deste modo, o trabalho com multiletramentos é um dos desafios para a formação de professores.

Temos uma significativa parcela da juventude chamada de “nativos digitais”. (PRENSKY, 2001) Embora tenham nascido em um ambiente tecnológico e possam dominar ferramentas diversas, não significa que já tenham plenos conhecimentos tecnológicos. Ainda assim, é necessário mediar leituras críticas das mídias, estabelecer relações entre texto, imagem, som, desenvolver habilidades de curadoria em meio a este mar de informações. O advento das tecnologias digitais implicou, portanto, em transformações no modo ensinar e aprender, desafiando professores no exercício de sua prática.

Pretto (2011, p. 114), ao discorrer sobre a necessidade de fortalecimento dos professores, nos diz que

investir fortemente na formação de professores, nas condições de trabalho e salário são condições básicas para as mudanças que se impõem a todo o sistema educacional. O professor tem que ser valorizado enquanto elemento que possa articular essas diversas instâncias na produção do conhecimento e das diferenças trazidas pelos seus alunos. Assim, e somente assim, com o professor retomando o seu papel de liderança científica, cultural, ética, a escola pode assumir a condição de se constituir num efetivo espaço coletivo de culturas e conhecimentos, oferecendo aos filhos dos pobres

aquilo que os filhos dos ricos têm em casa, como já dito pelo educador baiano Anísio Teixeira, na década de 50 do século passado. Este é, seguramente, um dos desafios fenomenais que temos pela frente, e, aqui, todo o cuidado é pouco, pois os resultados não são imediatos. Mas esses podem ser importantes passos para a construção de um planeta solidário e sustentável.

A formação da formação docente não está dissociada de contextos sociopolíticos e culturais mais amplos. É essencial o investimento (e)m políticas públicas que incentivem a formação em exercício. Essa formação deve possibilitar não apenas a interação com as tecnologias digitais e seus dispositivos, mas também criar espaços de reflexão, interação e trocas de boas práticas entre os professores e seus estudantes.

Palavras finais

Diz-nos Ianni (2000, p. 22) que a “viagem pode alterar o significado do tempo e do espaço, da história e da memória, do ser e do dever. Leva consigo implicações inesperadas e surpreendentes”. Nessas *implicações*, acreditamos estar o processo formativo de professores/as no exercício de sua profissão.

Entendemos ser importante publicizar pesquisas realizadas em distintos contextos de aprendizagens nos quais emergem problemas e objetos de estudo que impulsionam professores/as à reflexão e ao debate sobre o saber-fazer. Pesquisas implicadas no contexto da prática que provocam pensar outros possíveis conhecimentos, ancorados nas experiências docentes e em suas investigações. Visibilizam experiências curriculares de professores/as articuladas aos desafios da profissão docente; e dar visibilidade a estas pesquisas é revelar seu potencial e sua inserção social.

As narrativas qualificam reflexões contextualizadas, resignificam o vivido. Paulo Freire (1996, p. 42) enfatizava que “pesquisar

as palavras faladas e escritas é necessário para saber o que se sabe, o que se quer e como se vive [...], porque as falas e os textos são um acesso privilegiado à consciência”. Dito de outra forma, o *ator social não é um idiota cultural*. (COULON, 1995 apud MACEDO, 2000, p. 37) Logo, nada mais coerente do que garantir a voz desse ator em seus processos e procedimentos de pesquisa.

Para nós, toda e qualquer pesquisa nasce da insatisfação com o já-sabido. Ao estarmos insatisfeitos com o que parece estar dado, com as formas como se avalia, se julga, se pensa determinado aspecto da realidade, o que resta para ser investigado? É, basicamente, na condição de insatisfação com as verdades pretensamente existentes que ousamos tomá-las pelo avesso e dar-lhes outros significados; outras experiências para outras possibilidades de aprendizado no contexto da prática.

Entramos no século XXI com a organização educacional alterada, com o processo da formação de professores sendo redefinido e o currículo repensado pelos atores da educação. No fluxo dessas mudanças temos a demanda para a formação docente, qualificando professores. Nesse sentido, entendemos que as necessárias alterações curriculares passam, prioritariamente, pelos atores educacionais em seus papéis, pois interpretam os modelos de gestão, a organização da escola, o currículo, dentre outros aspectos que compõem os distintos contextos educacionais – questões relevantes que justificam nossos estudos e nossas pesquisas e suas ressonâncias nos processos da formação em exercício de professores.

Referências

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. *Políticas brasileiras de educação e informática*. Salvador: UFBA, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3LxPN9R>. Acesso em: 11 fev. 2022.

- BRASIL. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. *Pesquisa TIC Educação*. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Lx9Mpc>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <https://bit.ly/3oPbkBj>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF:1996. Disponível em: <https://bit.ly/3gOk7Pm>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da FEUSP*, São Paulo, v. 23, p. 185-195, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra: 1996.
- GRUPO DE PESQUISA GEFEP UNEB/CNPq. Webinar V Diálogos sobre a Pesquisa. Desterritorializados pelo ensino remoto: Roda de Diálogo 2. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=te2cWpxVap8>
- IANNI, O. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], n. 19, p. 20-32, 2002.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Edufba, 2000.
- MOREIRA, J. A. et al. *Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia*. Lisboa: Universidade Aberta, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3oJLWnu>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.

- PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. *Educação & Realidade*, [s. l.], v. 34, n. 2, p. 277-293, 2009.
- PIMENTEL, Á. et al. *Um rigor outro sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências antropológicas*. Salvador: Edufba, 2009.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants: part 1. *On the Horizon*, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3uORNoz>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SALES, M. A. *Arquitetura do desejo de aprender: a autoria docente em debate*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- SANTOS, E. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Independently Published, 2019.
- SILVA, M. Conferência de encerramento do webinar ensino remoto emergencial como alternativa político-pedagógica e possibilidades na universidade em tempos de pandemia da covid-19. Universidade do Estado da Bahia. YouTube. Salvador, 16 de outubro de 2020. Disponível em: <https://youtu.be/IOVGa-GRs0>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

15

O reverso do diálogo no campo da educação especial: oportunidades de enriquecimento curricular para estudantes sem deficiência

Marcia Torres Neri Soares

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Introdução

O diálogo sobre currículo escolar e educação especial tem nos inspirado a vislumbrar oportunidades de ampliação das perspectivas de análise para/na identificação de especificidades de estudantes sem deficiência. Nesse sentido, convém explicitar como se delineiam as concepções de suporte na construção deste texto.

Tomamos a educação especial como campo de conhecimento relativo às condições de escolarização de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, estes legalmente denominados seu público alvo. (BRASIL, 2008) Conquanto, temos optado por escolher os estudantes com deficiência como representativos deste grupo, haja vista atitudes estigmatizantes e preconceituosas, lamentavelmente impostas a estas pessoas, serem igualmente elucidativas e extensivas aos demais e também descritos como parte deste público.

Se observada consoante a estrutura do ensino brasileiro, a educação especial se apresenta como modalidade de ensino transversal (BRASIL, 1996) e tem despertado atenção de diferentes estudiosos e/ou interessados com a discussão acerca das condições de participação e desenvolvimento de estudantes com deficiência subjacentes à vertente denominada de inclusão escolar.

Neste texto, tomamos a inclusão como proposta educacional correspondente ao respeito e atenção às necessidades específicas de grupos em situação de vulnerabilidade, tal como indígenas, mulheres, meninos de rua, negros, ciganos, dentre outros. Todavia, em nossas produções, temos centrado nosso interesse nos estudantes com deficiência e o reconhecimento de suas (in)visibilidades à luz de diferentes investigações e objetos de estudo, dentre os quais o currículo escolar.

Ainda sob pretexto de definir os pilares de inspiração nesta escrita, a concepção de deficiência adotada privilegia as condições sociais e culturais, constituintes da identidade humana. Conforme compreendemos, a concepção clínica na demarcação de estudos sobre a deficiência é prejudicial e determinante para o entendimento da superespecialização do conhecimento no campo da educação especial; área de saber restrito e distante dos conhecimentos pedagógicos comuns aos estudantes sem deficiência. Em posição absolutamente contrária à concepção clínico-médica e reforçadora do cunho patologizante, adotamos a concepção social, tendo em vista as relações para/em sua constituição serem mediadas pelas relações vividas/compartilhadas em seu grupo social. (VYGOTSKY, 1988)

O currículo, por seu turno, é um termo emblemático e multiforme com inúmeras interpretações, mas indubitavelmente tem nos instigado a investigar seus aspectos subliminares, especialmente as denominadas condições incapacitantes das pessoas com deficiência e seus rebatimentos neste mesmo currículo.

Persistir na atenção aos estudos acerca do currículo escolar e a educação especial, bem como nos trabalhos decorrentes vinculados

na defesa da participação dos estudantes com deficiência, despertou nosso interesse para a construção de um discurso sobre o reverso desta perspectiva de análise, agora tomado sob um novo parâmetro constituído com base nas interações para a aprendizagem de estudantes sem deficiência.

Desse modo, este estudo se divide, além desta introdução, responsável por apresentar conceitos indispensáveis aos contornos do texto, em duas seções: “algumas pistas nas produções teóricas sobre currículo e educação especial: vias para a composição dos diálogos”, na qual apresentamos o lastro teórico de base para a discussão pretendida no texto, mais especificamente a respeito das contribuições em defesa de um currículo aberto a todo e qualquer estudante; e a seção denominada “estudantes sem deficiência e o currículo para todos”, com ênfase às análises decorrentes de uma pesquisa de doutorado, cuja metodologia da pesquisa-ação colaborativo-crítica nos permitiu dialogar com professoras e professores e aguçar nosso interesse para a construção deste texto. Finalmente, em nossas considerações finais esperamos oportunizar (re)pensar o currículo, entendido sob suas principais contribuições eminentemente capazes de atender às especificidades de quaisquer estudantes, tenham ou não uma deficiência.

Algumas pistas nas produções teóricas sobre currículo e educação especial: vias para a composição dos diálogos

Nesta seção dialogamos com parte da base teórica de fazimento de nossa pesquisa de doutorado, especialmente pela interlocução com a premissa de construção de um currículo aberto a todos. Para compor as reflexões provocadas neste texto, direcionamos nosso olhar à compreensão do termo “diálogo”, distante de uma visão romantizada comumente aceita ou pretendida nas relações sociais. Dessa forma, é impossível apreendê-lo “sem briga e sem conflito.

O conflito parteja a nossa consciência. Negá-la é desconhecer os mais mínimos pormenores da experiência vital e social. Fugir a ele é ajudar a preservação do *status quo*". (FREIRE, 1997, p. 42)

Com a definição, adiantamos quão significativa é a discussão iniciada. Decerto, consideramos a relevância do conceito 'deficiência' para o diálogo pretendido, isso porque a organização curricular de uma escola está imbricada das concepções históricas acerca da deficiência e/ou educação especial.

Do ponto de vista da vertente clínica, a aprendizagem de pessoas com deficiência "só poderia ocorrer em ambientes com estímulos controlados e elegeram-se a repetição e o treino, como forma hegemônica de desenvolver práticas pedagógicas". (MAGALHÃES, 2011, p. 94) Este afastamento das condições comuns aos demais estudantes cooperou, sob nosso entendimento, para uma espécie de distanciamento pedagógico seja no/na: a) abandono dos estudantes com deficiência matriculados em classes comuns, haja vista a alegação destes necessitarem de outros profissionais responsáveis por seus processos de aprendizagem; b) cristalização de um saber restrito aos estudiosos do campo da educação especial; e c) defesa de um currículo especial para atender às especificidades de estudantes com deficiência. O distanciamento, assim, coaduna para obstaculizar a ideia sobre os diálogos curriculares – acerca de formas de participação de estudantes com deficiência – serem oportunos para a convivência e aprendizagem de estudantes sem deficiência.

Destarte, mediante compreensão adiantada desde a introdução, "deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente". (DINIZ, 2007, p. 9-10) O rompimento com a patologização da deficiência pode ser considerado um grande avanço, pois o fato de não andar, não falar, não ouvir, por exemplo, não determina as inúmeras capacidades de um ser. Habitar um corpo diferente do convencionalmente "perfeito", a depender das condições asseguradas no currículo escolar, pode moldar seu comportamento, seja de maneira prospectiva ou limítrofe.

O currículo, por seu turno, é definido de formas muito diversas, abrangendo guias curriculares até os acontecimentos de sala de aula e os aspectos subjacentes. (LOPES; MACEDO, 2011) Costumamos pensar no currículo apenas como toda e qualquer forma de organização do conhecimento escolar, “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. (SILVA, 2007, p. 15) Esta condição, portanto, inspira a acepção do termo em nossa produção.

Ainda atrelado a ideia sobre a subjetividade, o currículo constrange comportamentos numa produção constante de sentidos. (LOPES; MACEDO, 2011) Em vista disso, pesquisar o currículo permite uma grande inserção na escola e em suas formas de organizar pedagogicamente o conhecimento escolar, assim como a percepção das subjetividades decorrentes dos lugares facultados aos estudantes com e sem deficiência.

Outro discernimento importante ancora as ideias aqui tematizadas, a não concepção ensimesmada sobre um pacote prescritivo orientado pelas instâncias governamentais, antes consideramos as possibilidades de participação em seu remodelamento, pois conforme Sacristán (2000, p. 21), “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar significado real”. Ao contrapormos a visão do currículo como centralmente apoiado no planejamento técnico e instrumental, concluímos sobre este ser um diálogo importante.

Em primeira instância, poderíamos afirmar sobre o fato de privilegiar determinados caminhos na acessibilidade ao currículo, ou de supervalorizar alguns objetivos no planejamento, assentar nossas convicções e a supremacia de um olhar nem sempre atento às singularidades de diferentes sujeitos.

Com efeito, a leitura de produções acadêmicas com o foco no currículo escolar e na educação especial concedeu pistas e aguçou nosso interesse sobre a participação de estudantes sem deficiência. Sobremaneira a utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas respeitando as necessidades discentes individuais e coletivas com a disponibilização de recursos e metodologias para tornar os conhecimentos contextualizados e acessíveis aos estudantes (EFFGEN, 2011), referendou a realização de nossa pesquisa do ponto de vista de sua importância em ampliar esse tipo de discussão com outros interlocutores do currículo escolar.

Para Vieira (2012, p. 125) é importante construir um “currículo articulado e capaz de garantir o que é comum a todas as pessoas e ao que é específico, dadas as condições existenciais humanas”. Tal contribuição coaduna com nosso entendimento de um currículo comum a todos os estudantes, porém atento às suas especificidades.

O trabalho de Nunes, Braun e Walter (2011) contribui para retirarmos o olhar da deficiência como elemento obstaculizador de práticas pedagógicas inclusivas. Por este motivo, promover condições para a participação dos estudantes com deficiência pode nos fazer gerar a reflexão acerca do fato dos estudantes não acompanharem e/ou participarem da proposta curricular apresentada pela escola não ser responsabilidade de tais estudantes por estarem supostamente aquém do planejamento oferecido, mas da não observância desse planejamento às diferenças para/na construção da aprendizagem.

Algo similar foi constatado na realização de nossa pesquisa e será discutido na próxima seção. Para nós, estratégias de ensino devem ser ampliadas quanto a sua utilização para todos os estudantes, como forma de enriquecimento do currículo e alcance às necessidades também daqueles sem deficiência.

Segundo Magalhães (2011), não há diferenças drásticas no processo de aprendizagem de estudantes com e sem deficiência. “Cabe à escola considerar que os caminhos de aprendizagem e desenvolvimento em alunos com deficiência têm peculiaridades e que não

importa a deficiência em si, mas como o meio cultural e a escola lida com isto”. (MAGALHÃES, 2011, p. 100) Esta similaridade endossa a reflexão sobre a importância de discutir o currículo escolar sob a perspectiva da participação de todos. Reiteradamente, os estudos mencionados dão pistas para a articulação pretendida, tal como ensinado no seguimento.

Estudantes sem deficiência e o currículo para todos

Originariamente, a educação brasileira foi pensada nos moldes excludentes com base na catequização do índio, enquanto os filhos das famílias abastadas realizavam seus estudos na Europa. (FERRARO, 2008; PERONI, 2003) Desde então, ficaram obliteradas das propostas educativas pessoas cujas especificidades anuladas no currículo se situam à margem do acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Ao retirar o foco dos marginalizados ou fadados ao fracasso escolar, ou ainda, os considerados inaptos para a aprendizagem, temos aqueles para os quais conteúdos, planejamentos, avaliações e toda a organização curricular já havia sido pensada de modo a contemplar sua participação. Por conseguinte, estariam incluídos os estudantes sem deficiência, rotulados como capazes de acompanhar o desenvolvimento cognitivo requerido pelas/nas propostas educativas.

A visualização da deficiência nos leva, portanto, a pensar na ausência desta mesma deficiência, em outras palavras, nas condições de participação de todos os estudantes. Isso porque “a deficiência jamais passa despercebida, provocando diferentes reações humanas diante dessa condição, uma vez que surpreende, desorganiza e imobiliza ao corporificar o que escapa ao familiar, ao usual, ao esperado”. (SILVA, 2008, p. 77) Identificar a deficiência, pondo-a em

relevo nos fez entender o reverso das práticas quando olhadas pela perspectiva de estudantes sem deficiência.

Sobremaneira, o “problema” seriam as necessidades dos estudantes com deficiência e o fato de estarem sempre aquém da desenvoltura da turma. A atenção elegeu como prioridade repensar o currículo de modo a atender às formas de participação destes sujeitos, todavia dados de nossa pesquisa nos fizeram questionar a aparente segurança ou capacidade do currículo para atender aos demais. Foi-nos imperioso “contemplar as diferenças como oportunidades de aprendizagem e não como problemas a serem solucionados”. (AINSCOW, 2001, p. 32)¹

Adiantamos, na exposição de alguns desses dados, nossa vigilância e cuidado com a Escola Estadual Despertar, nome fictício de nosso *locus* de investigação,² como evidenciado em nossos diálogos. A escola pertencente ao município de Natal, Rio Grande do Norte, ofereceu em suas turmas de anos iniciais e finais do ensino fundamental ampla evidência de práticas curriculares subjacentes à matrícula de estudantes com deficiência. (SOARES, 2015)

Ao todo, participaram da pesquisa 26 professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, atuando como professores da sala comum, coordenadores pedagógicos, professores de sala de recursos multifuncionais e direção da escola, além de uma intérprete de língua brasileira de sinais. (libras) Os professores e a intérprete de libras permitiram a construção dos diálogos apresentados na investigação numa forma não linear, mas condizente com o movimento interno de suas participações e aproximações ao objeto de estudo.

1 “*Contemplar las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como problemas que solucionar*”. (AINSCOW, 2001, p. 32)

2 A pesquisa tem aprovação do Comitê de Ética de Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes (HUOL/UFRN) sob o Parecer nº 327.970, conforme orientações da Resolução Sobre Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. (CNS/MS) Todos os nomes utilizados na tese e na composição deste texto são fictícios.

Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005; JESUS, 2008; VIEIRA, 2012), os instrumentos metodológicos transitaram entre levantamento documental, observação direta, encontros de uma formação denominada Grupo de Colaboração em Inclusão Escolar (GCEI) e entrevistas. Nesse sentido, a provocação de Meirieu (2002) sobre a premência em avaliar a eficácia de nossas pesquisas na superação e não apenas na constatação das dificuldades investigadas foi outro aspecto caro à nossa metodologia. Compôs nosso percurso metodológico a postura cautelosa, afinal a escola da qual falamos não foi/é “desencarnada”, atemporal; nossa aproximação com ela, para falar com ela, e assim não sermos seus críticos, mas sim interlocutores. (JESUS, 2008)

A tessitura da tese em forma de diálogos oportunizou contemplar a discussão sobre – tendo olhado para especificidades dos estudantes com deficiência – como ficam os demais estudantes da Escola Estadual Despertar. Nesse sentido, um episódio é ilustrativo para o debate pretendido. Com ênfase, o professor de matemática do 6º ano, Ivo, insistia em apresentar a inabilidade do estudante com deficiência intelectual no assunto divisibilidade, porém os demais estudantes sem deficiência também não dispunham de elementos para responder às perguntas e atividades propostas pelo professor sobre o tema. O próprio professor Ivo nos incita à primeira reflexão sobre a condição de participação de estudantes sem deficiência. Segundo ele, independentemente de o estudante possuir ou não uma deficiência, é preciso garantir a memorização da tabuada como ferramenta básica para lograr êxito nas noções/critérios de divisibilidade, algo ainda não assegurado pela maior parte do grupo.

Também o professor de História da mesma turma, Miguel, apresenta uma situação representativa ao relatar o desconhecimento de todo grupo sobre algarismos romanos ao mencionar o século XX. Embora desconhecer conteúdos considerados elementares como requisitos para/na apropriação de outros conhecimentos importantes na organização do ensino daquele ano devesse ser tema de suas

(pre)ocupações, os partícipes da Escola Estadual Despertar ainda não haviam atentado para a necessidade de (re)visitar suas práticas pedagógicas, pois a centralidade da presença da deficiência nessas turmas impedia de dimensionar o debate quanto às carências/déficits dos estudantes sem deficiência.

Em comum nos dois episódios está a condição de não se haver garantido conteúdos básicos para a aprendizagem discente requerida nos anos correspondentes à seriação da turma. Tal condição, em ambos os exemplos, não está circunscrita aos estudantes com deficiência, mas aos demais. As justificativas sobre a impossibilidade de estudantes com deficiência acompanharem o rendimento das turmas, entretanto, realçavam a centralidade do debate e impediam de ponderar sobre as dificuldades comuns aos demais estudantes. Este foi um ponto conflituoso a ser tratado com os professores da escola e, de modo recorrente, foi tangenciado por alegações docentes sobre a perspectiva de a inclusão haver sido assimilada como um benefício ou forma de privilégio destinada aos sujeitos com deficiência.

Uma contribuição teórica parece ser oportuna para tal discussão. Ao reviver suas memórias relativas ao trato da formação docente no campo da educação especial, Ainscow (2001) apresenta a importante conclusão de seus trabalhos anteriores terem centrado na justificativa de não aprendizagem em função do déficit das pessoas com deficiência, e não das condições para oportunidade de suas aprendizagens. Desse modo,

comecei a perceber que grande parte dos meus trabalhos anteriores tinha como base na afirmação de que estas dificuldades eram em decorrência de um alto grau de fatores internos da criança. Costumava desconsiderar as explicações causais que poderiam ser encontradas em processos contextuais externos ao aluno. Além disso, observei que o cenário atual continua sem indagar as organizações e as práticas das escolas normais, uma vez que essas escolas acreditam que suas práticas sejam adequadas para a maioria das crianças. Em outras palavras, o fornecimento de educação especial

tende a confirmar a hipótese de que essas dificuldades se devem à medida que surgem crianças especiais, o que se torna uma justificativa para a manutenção do status quo da escola. (AINSCOWN, 2001, p. 48, tradução nossa)³

Os professores da Escola Estadual Despertar também não se questionavam sobre suas práticas atenderem ou não aos demais estudantes. Por exemplo, quando indagados sobre a utilização de trabalhos em grupos e a diversificação de atividades para consecução de um determinado tema/conteúdo de trabalho, diziam sobre sua eficácia, porém nas observações às turmas dos anos finais do ensino fundamental, eram escassos e pouco utilizados.

Com efeito, paulatinamente e à guisa de um trabalho colaborativo, o grupo consensuou sobre ampliar condições de aprendizagem – pela via da construção de estratégias reconhecedoras das especificidades dos estudantes com deficiência – possibilitar à escola dinamizar outras formas de acesso ao conhecimento escolar nem sempre tão evidentes nos planejamentos e/ou propostas para organização do trabalho pedagógico.

Com afincos, “esta mudança na forma de pensar é vista na crença de que as modificações metodológicas e organizativas efetuadas para os alunos que lidam com dificuldades, podem beneficiar, em determinadas condições, a todas as crianças”. (AINSCOW, 2001,

3 “Comencé a darme cuenta de que gran parte de mis trabajos anteriores se había basado em el supuesto de que estas dificultades se debían em um grado muy alto a factores internos del niño. Tendía a prescindir de la consideración de explicaciones causales que pudieran radicar em procesos contextuales, externos al alumno. Más aún, empecé a percatarme de que esta perspectiva sigue sin cuestionar la organización y la práctica de las escuelas ordinárias, ya que se supone que resultan adecuadas para la inmensa mayoría de los niños. Em otras palabras, la provisión de educación especial tende a confirmar el supuesto de que las dificultades surgen em las escuelas porque algunos niños son especiales, lo que se convierte em uma justificación para el mantenimiento del statu quo del centro escolar”.

p. 112, tradução nossa)⁴ As análises apresentadas, como acordado com a Escola Estadual Despertar, podem e devem ser consideradas em outros contextos interventivos, a fim de favorecer processos educacionais para todo e qualquer estudante. Naturalmente, o importante dado pode influenciar a realização de outras pesquisas, como sinalizam nossas considerações finais.

Considerações finais

Escrito com a finalidade de discutir o currículo escolar sob a perspectiva da participação de estudantes sem deficiência, o estudo possibilitou vislumbrar possibilidades de enriquecimento para o alargamento da discussão, em especial sobre a garantia do direito de todos à aprendizagem.

Identificar a deficiência como uma produção social foi fundamental para a discussão realizada. Se consideradas apenas suas limitações ou descrições patológicas de sua condição de vida, pouco ou nada teríamos conseguido lograr acerca da percepção dos demais estudantes. O entendimento sobre as condições – ou a falta destas – para a participação de estudantes com deficiência iluminou a visualização não de suas características individuais, mas das interações socialmente produzidas.

Ora, se a patologia não é determinante para/na constituição das pessoas com deficiência, são as oportunidades de participação no currículo escolar mais importantes e preponderantes para seu crescimento. A retirada do foco da deficiência nos fez dimensionar as condições endógenas para a aprendizagem de estudantes com e sem deficiência, como não exclusivas nem preponderantes

4 “Este cambio de forma de pensar se basa em la creencia de que los cambios metodológicos y organizativos efectuados em respuesta a los alumnos que experimentan dificultades pueden beneficiar, en determinadas condiciones, a todos los niños y niñas”.

na garantia de seu desenvolvimento no processo escolar. Antes, tendo visualizado as condições resultantes das interações com o conhecimento historicamente acumulado pela via da diversificação de estratégias para trabalhar um mesmo tema ou conteúdo, persistimos na compreensão das necessidades dos estudantes sem deficiência. Esse entendimento também cooperou para a ideia sobre os demais estudantes de algum modo se beneficiarem dos fatores de enriquecimento no âmbito do currículo.

Como visto, lançar-se ao desafio de pensar um currículo aberto às diferenças é fator de enriquecimento a todos os estudantes no âmbito da cultura escolar, “daí a importância dos professores reconhecerem as limitações de seus alunos, mas desenvolverem uma prática pedagógica que não seja orientada pelas impossibilidades”. (MAGALHÃES, 2011, p. 81)

A perspectiva de inclusão, ou mais especificamente, a entrada de estudantes com deficiência nas classes comuns de ensino, sustentou questionar as práticas fincadas na superespecialização do conhecimento acerca da deficiência para estendê-las aos demais estudantes. A superação do distanciamento pedagógico engendrado pela separação das práticas exclusivas de estudantes com deficiência, como discutido neste texto, foi oportuna para aprendizagem de estudantes sem deficiência. Acresça-se a isso o fato de estudantes sem deficiência desejarem ou se sentirem mais contemplados em turmas de matrículas de estudantes com deficiência, quando garantida a diversificação de acesso ao conhecimento escolar. (SOARES, 2020)

Outro aspecto, o alcance de uma concepção de currículo escolar transcendendo a disposição de conteúdos e a valorização dos aspectos subjetivos na constituição desse mesmo currículo, potencializa requerer formas de enfrentamento aos rótulos e estigmas comumente propalados no espaço escolar e circundantes à vida dos estudantes com deficiência. Seus rebatimentos suscitam a defesa pela convivência entre deficiência e não deficiência e, de modo salutar, oportunizam enriquecer o currículo.

Não há como negar o quão complexo foi estabelecer as discussões aqui apresentadas com a Escola Estadual Despertar. Os diálogos, novamente firmados por relações conflituosas e emblemáticas, gerou se não a certeza, o grande ceticismo sobre haver contemplado condições de participação discente, mesmo antes da chegada dos estudantes com deficiência.

O fortalecimento da vertente da inclusão escolar permitiu adentrar no currículo e, com a escola, inquiri-lo sobre formas de participação mais equitativas. Outrossim, a retirada da centralidade da deficiência neste diálogo corroborou ao entendimento sobre a defesa, em prol desta inclusão, se justificar não apenas em virtude de atender a um grupo específico, mas as infinitas possibilidades de enriquecimento curricular para quaisquer estudantes.

Esperamos ter oportunizado (re)pensar o currículo escolar, além de confrontá-lo sobre sua capacidade de atendimento às especificidades de quaisquer estudantes, tenham ou não uma deficiência. Quiçá, acreditamos, trabalhos vindouros poderão dar continuidade ao objetivo de refletir o reverso do discurso da educação especial, porque incontestemente área preñe de significados suscitará novos dados e rumos para outras investigações.

Referências

- AINSCOW, M. *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF:1996. Disponível em: <https://bit.ly/3gOk7Pm>. Acesso em: 11 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- EFFGEN, A. P. S. *Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.
- FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Rio de Janeiro: Olho d'Água, 1997.
- JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativa-crítica como possibilidade de instituição de práticas mais inclusivas? *In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (org.). Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 139-159.
- JESUS, D. M.; ALMEIDA, M. L.; SOBRINHO, R. C. Pesquisa-ação-crítico-colaborativa: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambú, MG. Anais [...]*. 2005.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGALHÃES, R. C. B. P. Falem com elas: construir diálogos na escola inclusiva. *In: MAGALHÃES, R. C. B. P. (org.). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 79-91.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER, C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 23-40, 2011. Suplemento.
- PERONI, V. *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, F. C. T. Desenhando a cultura escolar: ensino, aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. (org.). *Temas em educação especial: conhecer para fundamentar a prática*. Brasília, DF: Junqueira & Marina, 2008. p. 67-107.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, M. T. N. *Currículo escolar e inclusão de estudantes com deficiência: diálogos com uma escola pública*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SOARES, M. T. N. *Sobre (in)visibilidades no currículo escolar: a zona flutuante da escolarização de estudantes com deficiência*. Curitiba: CRV, 2020.

VIEIRA, A. B. *Currículo e educação especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

16

Narrativas de estudantes universitários com sofrimento mental sobre família como rede de apoio social¹

Eliana Sales Brito

Elaine Pedreira Rabinovich

Introdução

O mundo contemporâneo exige dos indivíduos um modo de ser e operar com mais assertividade para prontamente responder a exigências de uma sociedade cada vez mais competitiva. (BAUMAN, 2007; KEHL, 2009) Este estado contínuo de tensão, aliado ao ritmo frenético e alienado de viver, à solidão endêmica, ao fracasso de crenças no que antes parecia dar significado e direção à vida, vai produzir consequências sintomáticas, levando ao surgimento do sofrimento mental.

Os distúrbios mentais estão presentes em todas as regiões e culturas do mundo, dentre eles os mais prevalentes são a depressão e a ansiedade. Estima-se que 4,4% da população mundial sofra de transtorno depressivo e 3,6%

1 Este capítulo é fruto da tese de doutorado intitulada *Biografia e percursos acadêmicos e familiares de estudantes com sofrimento mental*, e aborda narrativas de dez estudantes dos cursos de fisioterapia e enfermagem, participantes do estudo.

de transtorno de ansiedade, acometendo mais mulheres. (4,6%) do que homens (2,6%) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2017) Sua ocorrência está associada a uma série de determinantes causais e pode ser desencadeada pelo enfrentamento de situações adversas e inesperadas. (BERTAUT, LEMERY, MILLOT, 2010; DEBARRE, 2015)

A presença de transtornos de depressão e de ansiedade na infância e adolescência têm sido apontados como preditores de depressão em situações da vida adulta. (DALRYMPLE; ZIMMERMAN, 2011) Em adolescentes, sintomas depressivos têm associação positiva para baixa condição socioeconômica, histórico de fracasso acadêmico, ausência de prática religiosa e a comportamento de risco à saúde, como uso de álcool, tabaco e outras drogas ilícitas. (GUZMÁN-FACUNDO et al., 2011)

O ingresso na vida universitária geralmente acontece com a fase de transição da adolescência para a vida adulta, um momento de muitas rupturas, novas experiências e escolhas. De um lado, o futuro é um mundo de possibilidades; por outro, o enfrentamento de desafios, responsabilidades e exigências para os quais nem sempre estão devidamente preparados. É, portanto, um momento potencialmente gerador de estresse e ansiedade. (BENETON; SCHMITT; ANDRETTA, 2021; CARLESSO, 2020; COULON, 2008; OLIVEIRA; DIAS, 2014;)

A prevalência de transtornos depressivos e de ansiedade entre estudantes universitários é mais elevada do que na população em geral, principalmente entre os cursos da área de saúde, sendo mais expressiva nos cursos de enfermagem e medicina. (CYBULSKI; MANSANI, 2017; GRANER; CERQUEIRA, 2019; HOPE; HENDERSON, 2014; LEÃO et al., 2018; NORONHA JÚNIOR et al., 2015; TABALIPA et al., 2015) Dentre os fatores que influenciam o surgimento dos sintomas, destacam-se: experiências emocionalmente tensas pelo contato com a dor, o sofrimento e a morte; sobrecarga de exigências acadêmicas; competitividade; baixo desempenho acadêmico; perda da vida social; uso de álcool e outras drogas; baixa autoestima; dificuldades financeiras; ausência ou insuficiência de uma

rede de apoio; dúvidas sobre a escolha do curso e medo do fracasso. (ARIÑO; BARDAGI, 2018; BENETON; SCHMITT; ANDRETTA, 2021; CARLESSO, 2020; COSTA et al., 2014; CYBULSKI; MANSANI, 2017; FIOROTTI et al., 2010; NORONHA JÚNIOR et al., 2015; TABALIPA et al., 2015)

Se considerarmos que os cursos de saúde se destinam à preparação dos estudantes para uma carreira profissional envolvida com o cuidado e a promoção em saúde, veremos que as evidências mostram que sua formação tem conduzido ao adoecimento. No entanto, a existência de uma efetiva rede de suporte familiar e social que favoreça a formação de vínculos e participação; a percepção positiva de si mesmo; a capacidade de lidar com situações adversas e de buscar ajuda diante de dificuldades; ter abertura a outras experiências e se comunicar se constituem fatores protetores contra depressão e o risco de suicídio. (ARIÑO; BARDAGI, 2018; BENETON; SCHMITT; ANDRETTA, 2021; CARLESSO, 2020; COSTA et al., 2014; CYBULSKI; MANSANI, 2017; FIOROTTI et al., 2010; NORONHA JÚNIOR et al., 2015; TABALIPA et al., 2015)

Diante do exposto, se buscou investigar a percepção de estudantes universitários com sofrimento mental acerca do papel da família como suporte social e instrumental.

Abordagem metodológica

Este capítulo é fruto de uma pesquisa de doutorado, cujos informantes foram acadêmicos dos cursos de enfermagem e fisioterapia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), da qual participaram 286 estudantes regularmente matriculados nos cursos do 1º ao 9º período, com idade igual ou superior a 18 anos. Foi um estudo bifásico, tendo uma abordagem quanti-qualitativa.

A primeira etapa, quantitativa, teve como objetivo fazer um rastreamento de sintomas depressivos na população estudada mediante a aplicação do *Self-Reporting Questionnaire* (SRQ-20),

instrumento desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde para rastreamento de Transtorno Mental Comum e recomendado para estudos comunitários. O escore de 7 pontos foi o ponto de corte para identificar a presença de sintomas depressivos.

A segunda etapa consistiu em um estudo qualitativo que teve como propósito compreender, a partir das narrativas dos acontecimentos e das experiências dos entrevistados, suas motivações, escolhas e trajetórias na perspectiva do projeto universitário/profissional/pessoal. Para tanto foram selecionados, por conveniência, estudantes com o escore de 10 a 16 pontos. Dos 28 alunos convidados, dez participaram e tiveram seus relatos apresentados neste estudo.

Esta pesquisa se inscreve na perspectiva da abordagem biográfica e narrativa de vida (BERTAUX, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2014; JOSSO, 2006), na qual se encontram aspectos de uma realidade singular, somente vivida por quem relata, com fantasias e idealizações, às quais se recorre não para compreender a pessoa em profundidade, mas para extrair de suas vivências transformações e descrições que serão analisadas e ajudam a compreender seu funcionamento e dinâmica como membro de um grupo sociocultural.

As entrevistas aconteceram no *campus* da universidade em sala reservada para esta finalidade e foram gravadas, após o cumprimento de todos os rituais éticos que envolvem a pesquisa com seres humanos. Os relatos foram transcritos, lidos e relidos; organizados, codificados e posteriormente submetidos à análise de dados sem a intenção de generalizar os resultados.

Para fins de preservar a identidade dos informantes, optou-se por identificar o período do primeiro ao quarto semestres como primeira metade do curso, e segunda metade, do quinto ao nono semestres, além de adotar nomes fictícios.

O projeto desta pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica e aprovado mediante Parecer nº 1.644.282.

Caracterização dos informantes

Dez estudantes acolheram espontaneamente o convite para participação na segunda etapa do estudo, dos quais nove eram mulheres, de cor autorreferida parda, com renda familiar de até dois salários mínimos, seis eram beneficiários de bolsas e quatro de programas de financiamento estudantil. A faixa etária dos estudantes variou de 19 a 40 anos, e destes, sete referiram ser solteiros e uma separada. Duas estudantes têm filhos. Todos moravam com parentes e cinco exerciam uma atividade laboral. Apenas duas tinham outra formação como técnicas de enfermagem. Um dos informantes referiu não ter religião.

Dos dez, seis eram alunos do curso de enfermagem e quatro de fisioterapia, dos quais seis estavam matriculados no turno matutino e em meados do curso. A maior parte dos alunos estava matriculada entre o quinto e sexto semestres e apenas um relatou participar ativamente de atividades extracurriculares de monitoria e iniciação científica.

No tocante à escolaridade e profissão dos pais, observou-se que seis mães completaram o ensino médio/técnico e apenas uma, o ensino superior. Quanto à atividade profissional, oito delas exerciam atividades externas. Dos pais, apenas dois galgaram o ensino superior; três, o fundamental completo e um, o fundamental incompleto.

Dentre os sentimentos percebidos em relação ao ambiente universitário, destacaram-se medo do fracasso, competitividade, sobrecarga e ansiedade. Sentimentos negativos sobressaíram aos positivos, aqui indicados como acolhimento, segurança e motivação. O resultado dos escores resultantes da aplicação do SRQ-20 foi de 11 a 15, sendo que cinco dos entrevistados tiveram o resultado de 12 respostas positivas. Cinco destes alunos referiram ter, em algum momento de sua vida, ideário suicida.

Família, redes e mobilidade social

A família está presente em todas as sociedades e diferentes culturas. É considerada o primeiro e principal agente de socialização e construção das identidades pessoais, como também *locus* de transmissão de valores, modos de vida, trocas, afetivas, apoio emocional e material para seus membros. (PETRINI, 2003)

Desde meados do século passado, a família tem experimentado profundas transformações com o surgimento de novas configurações familiares e consequentes mudanças no tipo de vínculo relacional, distribuição dos papéis e competências e nas relações de autoridade e poder. (CECCARELLI, 2007)

As famílias representadas neste estudo apresentam três configurações: nuclear, monoparental e recomposta. Independente do modelo de família, ela se mantém como uma fonte de desenvolvimento de relações – interdependentes, recíprocas, complementares, assimétricas – e de vínculo de pertencimento com vistas à disponibilização de condições seguras para o enfrentamento de dificuldades e sua perpetuação. (PETRINI, 2003; PINHEIRO, BIASOLI-ALVES, 2008)

Os relatos dos informantes vêm destacar o aspecto funcional das redes sociais como fonte de apoio, em que os indivíduos com redes mais estruturadas possuem maior capacidade de lidar com situações adversas. (SLUZKI, 2003)

Minha mãe, minha vó, meu esposo e meu tio, eles são minha base. Se não fosse eles eu não estaria estudando, não. Se não fosse à base que eu tenho, mesmo eles não sendo tão estudados, eles me dão um empurrão, uma força pra mim seguir... eu acho que eles acreditam mais em mim do que eu mesma. Me põe muito pra frente até quando eu penso em desistir. (Dandara)

Era muito eu e ela. E depois, quando eu engravidei, minha mãe passou a gravidez toda colada comigo. Na minha cabeça, eu e minha mãe era uma coisa só. (Zilda)

Ela foi mãe e pai, ela é mãe superprotetora, literalmente. No que eu precisar ela tá junto! Eu tive uma crise no casamento e meu marido chamou minha mãe e meu padrasto. Aí, eles foram lá conversar com a gente. Eu casei com 18 e com 19 tive filho. Tudo foi rápido. Aí ele percebeu que nossa relação não tava dando certo no início [...]. Tem a família do meu marido também, minhas cunhadas, minha sogra, minha irmã... todo mundo, se eu precisar, eles me ajudam. (Quitéria)

As redes de apoio e ajuda mútua desempenham um papel importante nas camadas populares quando o tema é assistência diária no cuidado de parentes e na realização de tarefas domésticas. Em famílias mais favorecidas, a disponibilidade de recursos financeiros pode permitir o fornecimento de outros tipos de apoio. (FRANCO; COSTA, 2012)

Minha família era muito desunida, mas depois que minha vó teve o primeiro câncer, todo mundo se uniu. Não sei se foi o medo de perder a matriarca da família, sabe? [...] O problema que tiver em um, todo mundo se mexe pra ajudar. (Dandara)

Vínculos intergeracionais são uma importante fonte de assistência e de recursos diante de demandas emergenciais, emocionais e econômicas. As famílias cujos laços intergeracionais são mais afetivos – os vínculos são mais fortes e resilientes –, amparam o familiar quando este enfrenta uma situação de desvantagem. (SWARTZ, 2009)

A presença do suporte social como fator protetivo para modular o impacto da depressão foi pontuada também por Barroso, Oliveira e Andrade. (2019) No entanto, embora as redes familiares estejam relacionadas à função de proteção e cuidados, elas também podem ser produtoras de tensões e conflitos. (SLUZKI, 2003) Isso fica evidenciado na narrativa de Brisa, que relata um histórico familiar de relações parentais e fraternais conflituosas.

Minha mãe teve seis maridos e oito filhos, eu sou a quinta. Ela sempre teve essa vida de relacionamento, se casava, os filhos ficavam com

meus avós e ela vivia com outro marido. Eu fui criada com minha avó. Então eu fui morar com ela e aí, desde que eu me entendo por gente, eu sempre fui maltratada por ela [...]. Eu sempre fui defendida por meu avô quando ele tava perto. Quando ele faleceu, ela [a avó] colocou a gente pra fora de casa. Então, a gente teve que ir morar numa casa de aluguel, que a gente não tinha pra onde ir, não tinha casa. Eu tinha 15 anos [...]. Quem me ajuda? Ninguém, ninguém, ninguém.... (Brisa)

A presença de irmãos foi sinalizada em muitas narrativas. As relações fraternais se constituem os vínculos mais duradouros e representarão, no futuro, uma base de sustentação do equilíbrio familiar no compartilhamento de responsabilidades de ordem emocional, financeira, cuidados com os pais na velhice, assim como na ocorrência de situações adversas como separação, crises financeiras, doença, morte de um ou de ambos os pais. (MEYNCKENS-FOUREZ, 2000)

Eu tenho uma irmã, a de 14 anos, que é da minha mãe. Ela me ajuda bastante, no caso agora eu saio pra faculdade, é ela que vai buscar minha filha na escola. (Quitéria)

Os vínculos fraternais preenchem funções de afeição e recurso como substituto parental e de aprendizagem dos papéis cognitivos e sociais. No entanto, em famílias que tenham relações conflituosas, tais funções podem estar comprometidas, como afirma Raphael no seguinte relato:

Eu já tentei algumas vezes ser amigo de minha irmã, de contar alguma coisa a ela, só que aí ela contava pra outra pessoa. Ela não sabe ouvir aqui e guardar pra si, pra tentar ajudar, não. Discutiu comigo? 'Vou espalhar pra todo mundo o que você me disse, vou falar pra minha mãe!'. Ela foi contar pra minha mãe. Então isso me fragilizou e eu passei a não confiar mais. Então isso aí foi um ponto que me fez não confiar nas pessoas. (Raphael)

Howe e Recchia (2006) relatam que a dificuldade de adaptação à vida social do adulto pode estar associada a relações conflituosas entre os irmãos na infância, e a entrevista de Brisa é permeada de relatos que vão ao encontro desta afirmativa:

Porque eu sou assim muito fechada [...]. Pela minha criação e pelas coisas que aconteceram, não consigo ser desinibida, não consigo ser.... Eu não peço ajuda a ninguém de nada! Tudo eu me viro só, eu vou só. Eu ia pra emergência sozinha. Já cansei de sair de casa e não chamar. Acho que é da minha personalidade. Eu tive que aprender a me virar sozinha e, não sei, eu não consigo pedir ajuda. (Brisa)

Goldsmid e Feres-Carneiro (2011) também sinalizam a função de proteção e apoio das relações fraternais frente à ausência dos pais, quando os irmãos tentem a intensificar o cuidado com o outro. Zilda não encontrou este acolhimento. Órfã de pai e mãe e com uma filha com deficiência, não encontrou nos irmãos o suporte esperado.

Eu me sinto filha única, apesar de ter dois irmãos. Meu irmão mais velho vive para a mulher [...], e o do meio, nunca tive assim uma aproximação... se eu pedir alguma coisa a ele, ele faz, mas não é, assim, uma aproximação afetiva, entendeu?. (Zilda)

Barroso, Oliveira e Andrade (2019) reportam que estudantes mais solitários e com menor suporte social têm maior risco para desenvolver transtorno depressivo. Estudantes depressivos apresentaram pior avaliação da própria saúde, percepção negativa do relacionamento com colegas e familiares e em relação ao seu futuro, refletindo o impacto deste distúrbio na qualidade de vida dos indivíduos acometidos.

O apoio parental é um dos fatores mais relevantes para a adaptação dos jovens à vida universitária em qualquer momento do curso e se apresenta na forma de suporte financeiro, mas também pela disponibilidade em participar do desenvolvimento acadêmico do filho e incentivá-lo em assumir responsabilidades e confiança em sua própria trajetória profissional. (OLIVEIRA; DIAS, 2014) O

acompanhamento dos pais pode levar aos alunos a desenvolverem um senso de autoeficácia na vida acadêmica e de satisfação com as escolhas profissionais. Na narrativa de Tarsila é possível perceber a participação da família em um momento que costuma ser extremamente tenso, o primeiro dia de estágio.

Eu fiquei com medo, nem almocei no dia [...]. Eu estava muito nervosa porque eu não sabia como é que ia ser, o que o professor ia cobrar. Então, no primeiro dia de estágio, minha família toda foi me levar, se despediu de mim.... (Tarsila)

O investimento na educação é um dos bens disponibilizados pela rede familiar. Singly (2012) enfatiza que, além de uma função relacional, as famílias contemporâneas cumprem outra função, a de contribuir para a reprodução biológica e social e transmissão de uma herança cultural. Para tanto, mobiliza recursos a fim de oferecer os meios para promover os filhos para que possam galgar posições sociais pelo menos comparáveis àquelas de seus pais. Isto é muito ilustrado na fala de Tarsila.

O meu pai, ele orienta muito a gente quanto a isso [...]. Minha mãe também. Meus pais investiram muito na nossa educação. Eu vi sempre meu pai abdicando de coisas para poder nos dar [...]. Eu e meu irmão sempre percebemos isso. Ele sempre conversou muito com a gente, sobre oportunidades, que ele queria que nós crescêssemos, que ele tava trabalhando pra isso. (Tarsila)

Em períodos de transição, as famílias têm de operar “estratégias de reconversão”, quer dizer, transformar um pequeno capital econômico em capital escolar. (SINGLY, 2012, p. 92) No centro destas estratégias se situam as educativas, “conscientes ou inconscientes, onde as estratégias escolares são um aspecto particular – que visam produzir agentes sociais capazes e dignos de receber a herança do grupo”. (BOURDIEU, 1989 apud SINGLY, 2012, p. 92)

A maioria dos pais dos informantes deste estudo alcançaram o Ensino Médio, para as mães, e Ensino Fundamental para os pais,

com renda familiar de até dois salários mínimos. E todos os entrevistados contavam com algum benefício para cursar o ensino superior, seja ProUni, Bolsa UCSal ou crédito educativo, e sete eram os primeiros a ingressar na universidade – de modo que estar na universidade era uma oportunidade de superação, ascensão profissional e crescimento pessoal.

Ela [avó] só não deixava eu parar de estudar porque eu tinha que estudar, e meu avô também que sempre prezou o estudo [...]. Na minha família não tem ninguém que estuda, todo mundo ‘malmente’ terminou o ensino médio. Eu sempre fui vista como um exemplo. Minhas irmãs sempre me colocam de exemplo. (Brisa)

O investimento familiar, por si só, não garante a aquisição do capital educacional e o acúmulo do capital cultural a seus descendentes. Este esforço depende da iniciativa e comprometimento pessoal e atitude protagonista do indivíduo em se projetar para um futuro, tal como Tarsila revela.

O que eu posso fazer pelo meu currículo, eu tô fazendo agora. Eu vou chegar lá com um currículo legal, eu acho. Tenho monitoria, tô participando de pesquisa, então já é um ‘quê’ a mais, né? [...] Eu fiz um ano de monitoria em Parasitologia, tô seguindo um ano de Bases e quero fazer também de Emergência. E na iniciação científica com a professora T. nós vamos trabalhar Alzheimer. Tô feliz porque era o tema que eu queria pra meu TCC, então caiu como uma luva [...]. Então eu queria passar pela universidade e viver a universidade. Agora vamos ter uma liga acadêmica.... É um ganho para o curso de Enfermagem! [...] Eu tô focada na minha formação. Não quero sair sem sentir que eu estou completa, pelo menos pra começar a dar o pontapé inicial. (Tarsila)

Para estes jovens que, em sua maioria, têm origem de família de baixa renda, a aquisição de um capital educacional é um dispositivo para ampliar seu repertório de aprendizagem e, desta forma, alcançar maiores oportunidades de acesso ao mundo do mercado de trabalho em sua área de formação. No entanto, outros elementos

podem interferir na disposição do indivíduo em participar ativamente da vida acadêmica e aproveitar o que ela pode oferecer em termos de aprendizado e experiência. Para Zilda, a oportunidade perdida é fonte de frustração.

Se eu quisesse estudar, eu tinha um suporte. Meus pais não eram ricos, nem nada, mas assim, estudo eu podia ter. Não é o estudo de luxo, não é roupa, não é nada disso, não, o estudo, o transporte, a alimentação.... Eu queria muita coisa, mas quando eu sair daqui, eu vou ter correr atrás de emprego. Não vou ter tanto tempo pra estudar como eu queria. Queria ter concluído mais cedo pra aproveitar tudo o que o mundo tem pra oferecer. Talvez eu consiga aproveitar, não sei [...]. Eu fui demitida por conta do estágio. Quer dizer, eu saí, fiquei desempregada e agora perdi minha mãe. Ai, eu não tenho como me manter. Tô nesse drama. Eu não tenho como me manter porque ela que era o meu suporte. (Zilda)

Para outros, são as limitações por conta de trabalho e recursos financeiros:

Por eu morar em outra cidade é mais complicado, porque eu posso vir pra cá no dia que não tem aula, mas e eu vou me alimentar onde? Às vezes eu não tenho condições de sair de Camaçari pra vir pra cá e perder a noite toda, não ter dinheiro pra fazer uma refeição [...], não é barato. Você tem que se alimentar ainda mais eu que trabalho, ajudo minha família dentro de casa a pagar aluguel e tudo mais, então é complicado de vir. (Raphael)

A ausência de uma rede familiar e de um patrimônio econômico que possa suprimir minimamente os recursos instrumentais necessários ao aprendizado demanda dos alunos um esforço adicional para superar as dificuldades impostas por uma condição de desigualdade social de modo a garantir sua formação.

Considerações finais

O acesso ao ensino universitário representa para os jovens o caminho para a realização de um projeto de vida mediante uma formação profissional que os capacite para o mercado de trabalho e os permita alcançar a ascensão social. O ingresso na universidade coincide com um período de transição marcado por desafios que se somam às circunstâncias que permeiam a passagem para a vida adulta. Nesta fase, os jovens se confrontam com um conjunto de situações que podem desencadear e/ou exacerbar o sofrimento mental e ansiedade, em especial naqueles que já tenham um histórico de sintomas depressivos.

A maioria dos jovens participantes deste estudo é o primeiro membro da família a ingressar no mundo universitário. Carregam a responsabilidade de atender às expectativas familiares e de superar os desafios das barreiras sociais e as dificuldades de compatibilizar estudo e trabalho, além do enfrentamento das situações estressoras da academia em sua área de formação.

Esta pesquisa mostrou que a família se apresenta como uma base de apoio fundamental, fornecendo suporte emocional, material ou ambos. O estar na universidade está vinculado ao incentivo da família, até mesmo em família em que as relações eram conflituosas e pouco afetivas. O estudo era o referencial para uma vida de maiores oportunidades das que seus antepassados tiveram.

É importante sinalizar que, para além do suporte familiar, estes jovens sobrevivem aos estressores às custas de um grande esforço, acionando forças numa direção que possam construir sentidos à sua existência. É preciso reconhecer a dimensão que a ocorrência de sintomas depressivos acarreta ao funcionamento psicossocial dos alunos e os consequentes prejuízos que poderão produzir para o futuro deste jovem, caso a conquista de seus objetivos seja frustrada.

Este cenário impõe a toda sociedade e, em particular, a comunidade acadêmica uma maior reflexão sobre esta temática e a adoção

de programas de prevenção e promoção da saúde mental no ambiente universitário, com a disponibilidade ou aperfeiçoamento de políticas voltadas para o discente em sofrimento mental.

Referências

ARIÑO, D.; BARDAGI, M. P. Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Psicol. Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 12, n. 3, p. 44-52, set./dez. 2018.

BARROSO, S. M.; OLIVEIRA, N. R.; ANDRADE, V. S. Solidão e depressão: relações com características pessoais e hábitos de vida em universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 35, p. e35427, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3Jpgv2S>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BENETON, E. R.; SCHMITT, M.; ANDRETTA, I. Sintomas de depressão, ansiedade e estresse e uso de drogas em universitários da área da saúde. *Revista da SPAGESP*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 145-159, 2021.

BERTAUT, A.; LEMERY, B.; MILLOT, I. Regards croisés sur la santé mentale de la prise en charge des troubles mentaux à la promotion de la bonne santé psychique. *ORS Bourgogne*, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3LzZmoK>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BERTAUX, D. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus; Natal: EDUFRRN, 2010.

CARLESSO, J. P. P. Os desafios da vida acadêmica e o sofrimento psíquico dos estudantes universitários. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. e82922092, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3HPg95f>. Acesso em: 11 fev. 2022.

CECCARELLI, P. R. Novas configurações familiares: mitos e verdades. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 89-102, jun. 2007.

COSTA, E. F. O. *et al.* Sintomas depressivos entre internos de medicina em uma universidade pública brasileira. *Revista da Associação de Medicina Brasileira*, São Paulo, v. 58, n. 1, p. 53-59, fev. 2012.

COULON, A. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

CYBULSKI, C. A.; MANSANI, F. P. Análise da depressão, dos fatores de risco para sintomas depressivos e do uso de antidepressivos entre acadêmicos do curso de medicina da Universidade Estadual de Ponta Grossa. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 92-101, jan. 2017.

DALRYMPLE, K. L.; ZIMMERMAN, M. Age of onset of social anxiety disorder in depressed outpatients. *Journal of Anxiety Disorders*, v. 25, p. 131-137, 2011.

DEBARRE, J. Santé mentale et suicide: synthèse documentaire, actualisation 2014. Saint Benoit: Observatoire Régional de la Santé Poitou-Charentes, maio 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3BnMRrN>. Acesso em: 11 fev. 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação. Tradução Albino Pozzer. Natal: Edufrn, 2014.

FIOROTTI, K. P. *et al.* Transtornos mentais comuns entre os estudantes do curso de medicina: prevalência e fatores associados. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 59, n. 1, p. 17-23, 2010.

FRANCO, A. L. S.; COSTA, L. F. Família e redes sociais. *Saúde Coletiva*, v. 9, n. 55, p. 6, 2012.

GRANER, K. M.; CERQUEIRA, A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, p. 1327-1346, abr. 2019.

GOLDSMID, R.; FERES-CARNEIRO, T. Relação fraterna: constituição do sujeito e formação do laço social. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 771-788, dez. 2011.

GUZMÁN-FACUNDO, F. R. *et al.* Depression and psychoactive substances consumption in Mexican college undergraduates. *Investigación y Educación en Enfermería*, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 442-450, 2011.

HOPE, V.; HENDERSON, M. Medical student depression, anxiety and distress outside North America: a systematic review. *Medical Education*, [S. l.], v.48, p. 963-979, 2014.

HOWE, N.; RECCHIA, H. Relações entre irmãos e seu impacto no desenvolvimento das crianças. *Enciclopedia on Early Childhood Development*, [s. l.], p. 1-6, abr. 2006.

JOSSO, M. C. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 21-40.

KEHL, M. R. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.

LEÃO, A. M. *et al.* Prevalência e fatores associados à depressão e ansiedade entre estudantes universitários da área da saúde de um grande centro urbano do Nordeste do Brasil. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 55-65, dez. 2018.

MEYNCKENS-FOUREZ, M. A fratria, o ponto de vista eco-sistêmico. In: TILMANS-OSTYN, E.; MEYNCKENS-FOUREZ, (org.). *Os recursos da fratria*. Belo Horizonte: Artesã, 2000. p. 19-53.

NORONHA JÚNIOR, M. A. G. Depressão em estudantes de Medicina. *Revista de Medicina de Minas Gerais*, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, p. 562-567, 2015.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *Psico*, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014.

PETRINI, J. C. Notas para uma nova antropologia da família. In: PETRINI, J. C.; MOREIRA, L. V. C.; ALCÂNTARA, M. A. R. *Família XXI: entre pós-modernidade e cristianismo*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2003. p. 71-105.

PINHEIRO, M. H. C; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. A família como base. In: WEBWER, L. (org.). *Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá, 2008. p. 21-36.

SINGLY, F. *Sociologie de la famille contemporaine*. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2012.

SLUZKI, C. E. *Rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SWARTZ, T. T. Intergenerational family relations in adulthood: patterns, variations, and implications in the contemporary United States. *Annual Reviews in Sociology*, [s. l.], v. 35, p. 191-212. 2009.

TABALIPA, F. O. *et al.* Prevalence of anxiety and depression among medical students. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 3, p. 388-394, set. 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Depression and other common mental disorders: global health estimates. Genebra, 2017.

17 Estratégias de familiares no enfrentamento da violência de gênero

Vanda Palmarella Rodrigues

Vilara Maria Mesquita Mendes Pires

Normélia Maria Freire Diniz

Introdução

A violência de gênero perpassa pelo entendimento de que as ações violentas são produzidas em contextos e espaços relacionais, ou seja, interpessoais, com cenários sociais e históricos sem uniformidade. Assim, historicamente, a violência física, sexual, psicológica, patrimonial ou moral tem como foco os corpos femininos, ocorrendo tanto no âmbito privado-familiar como nos espaços de trabalho e públicos, determinada pelas relações assimétricas de poder que permeiam nosso cotidiano. (BANDEIRA, 2014)

A Organização Mundial de Saúde (OMS) destacou a taxa de 4,8 homicídios por 100 mil mulheres entre 2003 e 2013, o que colocou o Brasil na quinta posição em um grupo de 83 países com maiores taxas de feminicídio. (WAISELFISZ, 2015)

Entre 2008 e 2018, o Brasil teve um aumento de 4,2% nos assassinatos de mulheres. A taxa de homicídios em 2018 mais do que dobrou em relação a 2008 no Ceará (278,6%), em Roraima (186,8%), e no Acre. (126,6%) As maiores reduções nesse período ocorreram no Espírito Santo (52,2%), São Paulo (36,3%) e Paraná. (35,1%) Nesse

interim, em 2018, 4.519 mulheres foram assassinadas no Brasil, com registro de uma morte de mulher a cada duas horas. (CERQUEIRA et al., 2020)

Uma pesquisa mostrou que das 7.487 ocorrências de violência contra a mulher, 44,6% dos casos foram de ameaça, seguida de 28,5% de agressão, em sua maioria contra as mulheres adultas (80,9%), causadas pelos companheiros. (50,8%) (LEITE et al., 2014)

Apesar de mudanças no contexto sócio-histórico e cultural, persiste nos dias atuais na estrutura da sociedade, o poder do homem nas decisões, as relações de poder desiguais, ao atribuir papéis sociais ao homem de produtor e à mulher de reprodutora, além de desvalorizar a inserção social da mulher como sujeito e protagonista de sua própria vida, configurando a perda do sentido político e histórico ao naturalizar na sociedade a agressividade do homem. (GOMES et al., 2014)

A ruptura da violência de gênero demanda, em geral, intervenção externa, pois raramente uma mulher consegue numa relação afetiva se desvincular de um homem violento sem auxílio externo. Sem este auxílio é descrita uma trajetória oscilante, com movimentos de saída e de retorno da relação, configurando o ciclo da violência, cuja utilidade é meramente descritiva, pois o ciclo ocorre em escalada. Além disso, quando a mulher permanece na relação por um longo período, geralmente utiliza várias estratégias para reagir à violência perpetrada pelo companheiro. (SAFFIOTI, 2004)

Nessa perspectiva, urge que a gestão pública (re)estruture os serviços da rede de atenção à violência, visando assegurar à mulher que decide denunciar a violência vivida todas as condições de proteção e assistência previstas na legislação, o acesso e o acolhimento nos diversos serviços nas áreas de saúde, educação, assistência social, jurídica e policial por profissionais capacitados e sensíveis à problemática da violência de gênero, com atendimento às demandas da mulher, evitando atitudes prescritivas ou que reproduzam a naturalização da violência. (RODRIGUES et al., 2014)

Por sua vez, a família se torna fundamental no desenvolvimento de estratégias para minimizar a violência ou empoderar a mulher no enfrentamento da violência de gênero. Este empoderamento significa atribuir poder às mulheres de forma a aumentar sua autoestima, além de implementar ações afirmativas. (SAFFIOTI, 2004)

Assim, esse estudo propõe a seguinte questão de pesquisa: como os familiares participam do enfrentamento da violência de gênero? Para tanto, traçamos como objetivo analisar as estratégias de enfrentamento dos familiares diante da violência de gênero.

Pretendemos promover reflexões mediante as ações assistenciais desenvolvidas pelos profissionais dos serviços da rede de atenção à violência de gênero, de maneira a rever as lacunas existentes e incluir os familiares dessas mulheres em suas práticas, considerando que estes familiares, ao vivenciarem o contexto da violência, auxiliam a mulher, definem e desenvolvem ações no enfrentamento da violência pela mulher.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, extraída da tese “Representações sociais de familiares sobre a violência de gênero”, do Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem, da Universidade Federal da Bahia. (UFBA) Foi realizada com 19 familiares de mulheres em situação de violência de gênero cadastradas em dez Unidades de Saúde da Família (USF), de um município do interior baiano, entre os quais: seis mães, cinco irmãs, dois filhos, uma sogra, três primos e duas cunhadas.

Foram definidos os seguintes critérios de inclusão: familiares que residiam no mesmo domicílio da mulher ou em domicílio próprio, cadastrados nas USF selecionadas para o estudo, maiores de 18 anos, com ou sem vínculo consanguíneo, e com capacidade de manter a comunicação verbal; de exclusão, aqueles familiares que

estavam com alguma condição de saúde que impedia sua participação, a exemplo de hospitalização.

Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada gravada, com duração média de 40 minutos, realizadas na USF (11) e no domicílio (8), a partir da afirmação: “fale-me sobre a vivência da violência doméstica contra a mulher em sua família”.

A coleta dos dados foi realizada após análise e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, sob o parecer nº 456.776, CAEE 23641513.8.0000.5531, visando cumprir os preceitos éticos estabelecidos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes.

Na organização dos dados, utilizamos o método da análise de conteúdo, na modalidade temática, buscando descobrir os núcleos de sentido seguindo três etapas: a pré-análise, que consistiu na leitura flutuante do material empírico inerente às entrevistas; sucessivas leituras do conteúdo das entrevistas possibilitaram a codificação dos dados, a partir do recorte do texto para identificação das unidades de registro. A partir daí, os dados foram classificados e agregados estabelecendo os temas; e posteriormente, as categorias. (BARDIN, 2011) Nesse recorte, discutimos o tema “enfrentamento da violência de gênero por familiares”.

Identificamos os participantes pela letra E de entrevistado, seguida do número que indica a ordem crescente de realização da entrevista, seguida do vínculo familiar com a mulher em situação de violência, a exemplo de “E1, irmã”, e assim sucessivamente.

Familiares e suas interfaces no enfrentamento da violência de gênero

Os resultados do estudo mostraram as ações desenvolvidas pelos familiares para enfrentarem a violência de gênero na família e a busca dos serviços assistenciais.

O conselho foi referido pelos familiares de mulheres em situação de violência de gênero como a prática mais comum utilizada por estes quando tomavam conhecimento ou presenciavam as agressões vivenciadas pela mulher em sua família.

Eu falo pra ela, a gente tá dando conselho pra [...] tu tirar o sentimento da tua cabeça daquele homem, vai te cuidar. Viu, não come. (E7, mãe)

A gente dava conselho, a gente pedia [...] pra ela se afastar dele por um tempo, por um período pra ele se acalmar, quem sabe até não passava essa vontade de matar, mas ela não aceitava [...]. Não tinha o que fazer. A gente não quis denunciar porque com certeza ela iria dizer que não, porque ela ficou tantos anos convivendo com ele, quando ela resolveu prestar uma queixa, já foi nos últimos dias antes de ser assassinada. (E11, irmã)

O pai, eu, a avó, tudo ao lado, os tios, tudo ajudando ela dar conselho de tirar ela dele, dela sair [...] pra trabalhar. (E13, mãe)

Os familiares evidenciaram, de modo geral, que aconselhavam a mulher a se afastar do agressor como saída para a situação de violência vivenciada, de maneira que a mulher começasse a se valorizar cuidando da imagem corporal, da alimentação e de sua inserção no mercado de trabalho. Percebemos ainda que a vivência da violência a partir da percepção dos familiares torna a mulher fragilizada ao ponto de anular-se como pessoa e cidadã, deixando de cuidar de seu próprio corpo e vida social, o que reafirmava sua dependência e submissão ao homem. Outrossim, a submissão das

mulheres na sociedade ainda reafirma o reconhecimento do direito patriarcal dos homens. (SAFFIOTI, 2004)

Em geral, com a vivência da violência a mulher é anulada e desvalorizada como pessoa em todos os ângulos de sua vida, ainda mais que esse fenômeno ocorre em escalada. Nesse contexto, o conselho pode até ajudar, mas não resolve, pois a mulher precisa compreender o que está vivenciando e decidir o que deseja fazer, e isso leva tempo.

Nesse entendimento, a violência de gênero parecia estar restrita ao domicílio, seja quando o familiar incentivava o desfecho da violência por meio da reconstrução da vida pela mulher apenas com o afastamento do agressor, sem dar visibilidade pública e sem considerar as particularidades de cada situação, seja quando evidenciavam que não viabilizaram a denúncia.

Os familiares referiram que a oração era uma prática cotidiana em suas vidas para fortalecê-los na vivência da violência de gênero e que convidavam a mulher e o agressor a procurarem a igreja como fonte de apoio e saída da situação de violência.

Pra dizer a verdade, só Deus não vou em igreja, mas eu gosto muito de orar, ontem de noite doze e pouca falei, 'oh Jesus, eu vou orar só por eles, ele não merece', mas eu pedi por ele, pedi por ela, pedi pelas crianças. (E6, irmã)

De noite eu faço minhas oração [sic], graças a Deus, bato o joelho lá no chão. (E7, mãe)

Aí também eu falei, 'oh! meus Deus, o que é que eu posso fazer mais?', a não ser eu convidado ela pra ir pra igreja pra Deus repreender aquele mal na vida deles dois, porque não é possível um casal viver daquela maneira. (E5, irmã)

Ela tá buscando um pouco ir pra igreja, ele não vai muito [...]. Hoje tá mais apaziguado.

Os relatos dos familiares demonstraram que em virtude de aconselharem, convidarem a mulher, e por vezes o homem, à igreja, indicavam uma alternativa para o casal se libertar da violência de gênero, pois a igreja auxiliava na repreensão do mal vivido. Dessa forma, quando a pessoa se encontra em situação de fragilidade, precisa desse processo espiritual, independentemente da religião, o que requer que os profissionais da rede de atenção à violência não critiquem essas formas de ajuda, bastante utilizadas nesse contexto.

Entre os usuários dos serviços de saúde é observada a importância da vivência religiosa no enfrentamento das crises pessoais e familiares que acompanham as doenças graves, entre as quais incluímos a violência. Por sua vez, a igreja, ao propiciar a reunião de pessoas com propósitos comuns nas atividades religiosas, favorece a criação e o fortalecimento das redes de apoio social. (VASCONCELOS, 2006)

Os familiares referiram que a denúncia do agressor foi uma das estratégias utilizadas para enfrentarem a violência de gênero em sua família. Os familiares exerciam um lugar central no enfrentamento da violência de gênero, ao auxiliar a mulher na tomada de decisão favorável à denúncia ao agressor e ao acompanhá-la à Delegacia Especial de Atendimento à Mulher (DEAM) ou ao serviço policial.

A última vez que ele bateu nela e a minha irmã pegou ela e levou na delegacia, aí ela deu queixa, só que daí ficou pra fazer o corpo de delito e aí no outro dia ela foi e não tava [sic] fazendo. Mandou ela ir de manhã, aí disse que tava [sic] fazendo à tarde, aí ela não voltou à tarde, não deram andamento. (E8, irmã)

Foi pra delegacia lá das mulher [sic], essa queixa eu fui junto, ficou lá os papéis e ficou que quando ele aparecesse que eles pegavam, mas até hoje ele tá lá pro lado da roça, [...] não dá em nada, ele fugiu, até hoje tá impune [...], mas tem a justiça de Deus. (E9, mãe)

A Entrevistada 8 referiu que a mulher foi impulsionada pela irmã para prestar queixa na delegacia, no entanto, por questões

estruturais do serviço policial, não conseguiu realizar o exame de corpo de delito, não dando continuidade à demanda da mulher.

A Entrevistada 9, apesar de ter acompanhado sua filha em situação de violência na delegacia, também referiu limitações desse serviço, ressaltando apenas o registro da queixa sem punidade do agressor, pois este se refugiou na zona rural.

Nessa perspectiva, essas referências dos familiares sobre a estrutura da delegacia para ofertar os serviços que decorriam dos desdobramentos da denúncia, a exemplo do exame de corpo de delito, pareciam visibilizar algumas fragilidades do serviço policial no município estudado, causando descrédito do referido serviço por parte dos familiares.

Observamos ainda o receio de denunciar os atos violentos pela cunhada.

Minha mãe, às vezes com receio no caso de chamar a polícia, e eu [...] queria que chamasse a polícia, mas às vezes eu refletia porque ia machucar a minha mãe, porque nunca teve um ato assim a mais pra gente chamar a polícia. Ela sempre foi receosa com esta questão de chamar a polícia, porque passa vergonha e também é a imagem dela como mãe, e ela já é hipertensa também, então tudo isso pra proteger também a saúde dela, e aí acabava a gente ali tendo que apaziguar a situação. (E15, cunhada)

O relato ressaltou que a cunhada não denunciou, prevalecendo o silêncio no contexto privado da família, para não ter sua imagem exposta no espaço público, por vergonha do julgamento das pessoas de sua rede social.

Um estudo mostrou que uma elevada proporção de mulheres (78,4%) relatou ter tido alguma conduta de enfrentamento à violência infligida por parceiro íntimo (VPI), conversando com alguém sobre a violência (74,9%), principalmente mãe, pai, irmão, amigo. Muitas desconhecem a existência dos serviços da rede e seus direitos. Menos de um quarto das mulheres procurou algum tipo de serviços institucionalizados, sugerindo que a VPI persiste como assunto da esfera privada, a ser resolvido no espaço das redes sociais

primárias, constituída pelos familiares e amigos, além de indicar a insuficiência e a falta de credibilidade dos serviços de apoio às mulheres. Entre as mulheres que buscaram algum serviço de apoio, a polícia/delegacia (57,6%) foi a mais procurada, mas nem sempre o atendimento recebido foi avaliado positivamente. (SILVA et al., 2012)

Convém evidenciarmos outra dificuldade vivenciada pela mulher e pelos familiares ao buscarem o atendimento na delegacia da mulher, conforme o relato a seguir:

O mal é que é assim, a Delegacia da Mulher não funciona dia de sábado, nem dia de domingo que deveria funcionar, então essa lei federal tinha que ser cumprida 24 horas, todos os dias do ano – e era um final de semana, e ela me ligou, disse que ele tava [sic] jogando as coisas de dentro de casa tudo em cima dela, e quando eu desci ela estava no meio da rua e ele dentro de casa, e ela chorando com a menininha no colo e ele tinha botado ela pra fora [...]. Levei ela pra delegacia, fiz dar queixa, infelizmente não tem apoio da Lei Maria da Penha que deveria dar apoio, dar cobertura 100% a essas mulheres. (E19, mãe)

A mãe relatou que sua filha foi agredida no final de semana e teve que se dirigir ao complexo policial prestando queixa na polícia civil, considerando que o expediente externo da DEAM limitou-se ao funcionamento de segunda a sexta-feira, levando ao questionamento da mãe sobre a garantia de proteção assegurada pela Lei Maria da Penha, o que parece que reafirmou a insatisfação e o sentimento de insegurança na legislação federal, ao não contemplar as singularidades inerentes ao contexto da violência de gênero, como o fato de a maioria das agressões ocorrerem nos finais de semana.

Ainda persistem problemas nas DEAM e nos serviços públicos voltados ao combate e ao atendimento da violência de gênero, contemplando desde as restrições referentes à capacitação e sensibilização dos profissionais desses serviços, que ainda possuem representações patriarcais sobre a mulher, incluindo a carência dos equipamentos necessários aos procedimentos de investigação e ao acompanhamento dos casos, o que reduz o êxito policial e

dos demais serviços que devem atuar de modo integrado em rede. (BANDEIRA, 2014)

Pesquisa realizada na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, mostrou a rota crítica percorrida pelas mulheres nos serviços policial, jurídico e de saúde, destacando na ótica das mulheres: de um lado, a existência da Lei Maria da Penha, o atendimento satisfatório de alguns operadores e a rapidez de alguns procedimentos como fatores facilitadores; e de outro, a dificuldade de compreender as orientações e processos, a fragmentação dos serviços que compõem a rede e a ausência de um centro onde pudessem receber atenção integral, a pressão dos operadores jurídicos para que as mulheres permaneçam na relação conjugal e a incapacidade da polícia em assegurar as medidas protetivas como limitadores desse percurso. (MENEGHEL et al., 2011)

Por sua vez, as DEAM constituem apenas uma medida isolada, sendo de pequena eficácia sem o apoio de uma rede de serviços, posto que uma verdadeira política de combate à violência de gênero exige que se opere em rede, englobando a colaboração de diferentes áreas, entre elas: polícia, magistratura, Ministério Público, defensoria pública, hospitais e profissionais da saúde, inclusive da área de psicologia, da educação, do serviço social, entre outros, além de abrigos muito bem geridos. (SAFFIOTI, 2004)

Os familiares referiram o acompanhamento da mulher em situação de violência de gênero a outros serviços, a exemplo da busca de cuidado no hospital e no Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) diante de lesões físicas decorrentes das agressões.

Porque ela não aguentava de dor no maxilar dela e o ouvido [...], o Pronto Socorro pra ser socorrida por conta do espancamento. Atenderam ela, deram medicamento, mandou ela vir pra casa. (E1, irmã)

Ontem eu chamei a SAMU [...], a SAMU nem veio, a cabeça tava [sic] toda suja de sangue. (E6, irmã)

Observamos que no hospital os profissionais de saúde fizeram o atendimento centrado no modelo médico hegemônico, dirigido apenas às lesões, sem propiciar espaço de escuta sobre o vivido da violência pela mulher e sem articulação com os demais serviços da rede de atenção, restrito à medicalização e retorno para casa – o que a nosso ver pode demonstrar, por um lado, despreparo no atendimento nos casos de violência de gênero e, por outro, que esses profissionais naturalizavam a ideia de que a violência não diz respeito ao espaço da saúde, por se tratar de assunto específico da esfera privada. Além disso, o SAMU não atendeu ao chamado, o que parece demonstrar fragilidade desse serviço e que a rede não se encontrava preparada para as demandas da violência de gênero.

A natureza médico-social inerente à violência de gênero não encontra ressonância na racionalidade biomédica de intervenção, hegemônica nas profissões em saúde, definindo dificuldades dos profissionais em lidarem com a violência, o que ocasiona sua invisibilidade nos serviços, com um olhar direcionado ao corpo individualizado e apartado da sua existência psíquica, das especificidades de sua inserção social e das significações culturais atribuídas à experiência da pessoa no mundo. (KISS; SCHRAIBER, 2011)

Quando nos reportamos ao contexto da Estratégia Saúde da Família (ESF), o relato da sogra pareceu denotar a dificuldade da Agente Comunitária de Saúde em lidar com a situação, por não saber o que falar para a sogra quando tomou conhecimento do caso, conforme relato:

Chegou até um tempo mesmo que eu conversei até com a menina aqui [Agente Comunitária de Saúde] [...], contei minha situação pra ela, ela ficou assim, 'coitada', sem me dar uma palavra. (E10, sogra)

Percebemos ainda que a violência não está tendo a dimensão que merece no contexto da ESF como problema de saúde pública. Assim, urge a necessidade de capacitação da equipe para reconhecimento da magnitude do problema e a necessidade de atuação intersetorial para o enfrentamento da violência de gênero.

A violência de gênero convida os profissionais de saúde a construir novas aproximações a partir da compreensão da história de vida das mulheres, de suas redes familiares e sociais, das vulnerabilidades e dos aspectos protetivos específicos de cada caso. (MOREIRA et al., 2014)

A irmã destacou o Conselho Tutelar como um dos serviços da rede de atenção à mulher em situação de violência procurado por estes ou pelos vizinhos.

Peguei e chamei realmente o Conselho Tutelar por causa das crianças [...], o Conselho Tutelar chamou a polícia pra ver onde ela tava [sic] [...], depois a polícia foi e localizou [...], trouxe ela [...], o pai dos meninos que recolheu as crianças. (E11, irmã)

O Conselho Tutelar foi procurado em virtude de abandono dos filhos pela mulher, e por não saber o que tinha acontecido com a irmã. No entanto, não foi observada no relato uma preocupação do referido serviço com o suporte a essa família em vivência de violência a partir da articulação com os demais serviços da rede.

O Centro de Recuperação foi um dos serviços procurados pelos familiares para tratamento do uso abusivo de álcool e outras drogas, tanto para o homem como para a mulher, na tentativa de resolver a situação da violência, conforme os relatos a seguir:

Fica [agressor] usando pedra [crack] com cachaça, ela já procurou uma vez o Centro de Recuperação [mantido pela igreja], [que] veio com a lista grande [ênfase] de coisa pra comprar [...], não tinha dinheiro pra comprar as coisas, mas saí de casa em casa pedindo as pessoas pra me ajudar pra levar ele pro Centro de Recuperação [...]. Dois dias quando eu vim me embora, ele já tinha saído do Centro de Recuperação. (E6, irmã)

Ele usava esse negócio da droga e ela usava também, ela falou: ‘oh minha mãe, eu quero me internar, nós batalhou [sic] [...]’, fui na 95 [Rádio FM da cidade], ajudou a levar ela pra lá [Clínica de Recuperação] [...], a rádio conseguiu ajuda da comunidade, pagava 350 reais

todo mês [...]. Ficou cinco meses internada [...], chegou essa semana [...] bem melhor. (E13, mãe)

O relato da irmã demonstrou que esta viabilizou tratamento para o agressor em Centro de Recuperação de pessoas em situação de uso abusivo de drogas mantido pela igreja. Observamos ainda que, por não ter tido condições de comprar o necessário, pediu ajuda às pessoas próximas para adquirir os pertences pessoais exigidos pelo referido centro para receber o agressor. Mostrou ainda sentimento de frustração, pois ajudou e não teve resposta; além disso o agressor não aceitou tratamento para sua dependência química.

O atendimento em instituições fechadas é uma das estratégias de tratamento ao dependente químico através da abstinência total do indivíduo. É bastante difundida em vários segmentos da sociedade como a única forma de promover a cura. Contudo essas instituições, ao definirem o afastamento do convívio familiar e social, excluem o dependente químico. (MONTEIRO, 2013)

A mãe referiu que, para o tratamento da filha em Clínica de Recuperação, precisou buscar ajuda externa por meio de doação em veículo de comunicação de massa da cidade, o que sugeriu que a equipe da ESF não estava atenta ao ponto de viabilizar encaminhamento da mulher e do agressor para o Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas (CAPs ad), serviço da rede de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) responsável pelo tratamento de pessoas em situação de uso abusivo de drogas.

No contexto do SUS, o tratamento para pessoas em uso prejudicial de álcool e outras drogas segue as políticas de saúde mental, através dos CAPs ad, fundamentando-se na proposta da redução de danos, com práticas voltadas para minimizar as consequências globais de uso de álcool e drogas. Para tanto, o planejamento terapêutico é realizado de maneira individualizada de evolução contínua, desenvolvendo atividades que vão desde o atendimento individual (medicamentoso, psicoterápico, de orientação, entre outros) até atendimentos em grupo ou oficinas terapêuticas e visitas domiciliares. Além disso, oferece condições para o repouso, bem

como para a desintoxicação ambulatorial de pessoas que precisam desse tipo de cuidado e que não demandem atendimento hospitalar. (BRASIL, 2004)

Diante da vivência da violência, coadunamos com a ideia de que o trabalho por meio de oficinas de dinâmicas de grupo é muito importante para a mulher nesse contexto de ajuda, a partir da participação de mulheres em situação de violência de gênero em espaços que propiciem a percepção de si própria e análise das nuances e da tomada de consciência do que se pode ou não se pode fazer.

A oficina em dinâmica de grupo é uma proposta significativa de intervenção nos trabalhos realizados com grupos de mulheres em situação de violência de gênero, posto que durante a dinâmica grupal as mulheres do grupo vivenciam um processo transformador e instituinte de novos modos de ser e de estar no mundo – cedendo assim lugar ao compartilhamento de questionamentos e reflexões sobre a condição humana num espaço de acolhimento às diferenças, que não são capturadas por explicações lineares de causa-efeito, ou por leis psicologizantes que normalizam comportamentos através do que é imposto como normal e/ou aceitável no contexto social. (DUARTE, 2011)

A nosso ver, a participação da mulher em grupos propiciará seu desenvolvimento como pessoa, exercitando esse enfrentamento, compartilhando com outras mulheres sua vivência na perspectiva de ajuda, o que configura um processo de aprendizagem, pois permite o reconhecimento de todas as dores e a reconstrução como pessoa, ao aprender a ouvir sem criticar e ao mesmo tempo a partir de uma postura crítica e reflexiva na decisão de enfrentamento ou não da violência.

Considerações finais

Os familiares retrataram a violência restrita ao domicílio, seja quando dão conselho à mulher como forma de enfrentamento, seja

quando não denunciam a violência vivida, desvelando questões culturais que legitimam a violência no espaço privado.

Descortinaram as limitações dos serviços de saúde e policiais no enfrentamento da violência de gênero. Os serviços de saúde demonstraram falta de envolvimento com a violência como problema de saúde pública e os serviços policiais demonstraram fragilidades estruturais.

Entendemos que essas estratégias de enfrentamento desenvolvidas pelos familiares são válidas, ao demonstrarem preocupação com a mulher e com a desestruturação familiar, auxiliando e/ou apoiando a mulher no enfrentamento da violência, apesar de a necessidade de não serem desenvolvidas isoladamente, mas de maneira articulada, considerando as particularidades de cada situação.

Evidenciamos ainda total envolvimento da família em não abandonar a mulher em situação de violência de gênero, demonstrando grande esforço para seu enfrentamento, sofrendo junto com ela. Além disso, reconheceram os serviços da rede de atenção e procuraram serviços alternativos, como as instituições fechadas para tratamento abusivo de álcool e outras drogas pela mulher e pelo agressor.

Nesse direcionamento, a equipe da ESF necessita de capacitação para contemplar a família no enfrentamento da violência a partir das ações planejadas, visando garantir a articulação da rede de atenção à violência revendo as lacunas apontadas no estudo pelos familiares.

Referências

BANDEIRA, L. M. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 29, n. 2, p. 449-469, maio/ago. 2014.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Saúde mental no SUS: os Centros de Atenção Psicossocial*. Brasília, DF: Secretaria de Atenção à Saúde, 2004.

CERQUEIRA, D. *et al. Atlas da violência 2020*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2020. Disponível em: <https://bit.ly/34G9BHF>. Acesso em: 11 fev. 2022.

DUARTE, K. R. Oficinas em dinâmica de grupo com mulheres vítimas de violência doméstica: contribuições metodológicas aos estudos sobre violência de gênero. *OPSSIS*, Catalão. GO, v. 11, n. 1, p. 111-124, jan./jun. 2011.

GOMES, I. C. R. *et al.* Enfrentamento de mulheres em situação de violência doméstica após agressão. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 28, n. 2, p. 134-144, maio/ago. 2014.

KISS, L. B.; SCHRAIBER, L. B. Temas médico-sociais e a intervenção em saúde: a violência contra mulheres no discurso dos profissionais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 1943-1952, mar. 2011.

LEITE, M. T. S. *et al.* Ocorrência de violência contra a mulher nos diferentes ciclos de vida. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, SP, v. 22, n. 1, p. 85-92, jan./fev. 2014.

MENEGHEL, S. N. *et al.* Rotas críticas de mulheres em situação de violência: depoimentos de mulheres e operadores em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 4, p. 743-752, abr. 2011.

MONTEIRO, R. M. P. Álcool e outras drogas: diálogos sobre um mal-estar contemporâneo. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 8, p. 1693-1694, ago. 2013.

MOREIRA, T. N. F. *et al.* A construção do cuidado: o atendimento às situações de violência doméstica por equipes de Saúde da Família. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 814-827, jul./set. 2014.

RODRIGUES, V. P. *et al.* Prática de trabalhadora(e)s de saúde na atenção às mulheres em situação de violência de gênero. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 735-743, jul./set. 2014.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVA, R. A. *et al.* Enfrentamento da violência infligida pelo parceiro íntimo por mulheres em área urbana da região Nordeste do Brasil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 46, n. 6, p. 1014-1022, dez. 2012.

VASCONCELOS, E. M. V. A espiritualidade no cuidado e na educação em saúde. *In: VASCONCELOS, E. M. V. A espiritualidade no trabalho em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006.

WAISELFISZ, J. J. *Mapa da violência, atualização: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3gKK3eR>. Acesso em: 11 fev. 2022.

Sobre as organizadoras

Ivonete Barreto de Amorim

Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/Uneb), linha de pesquisa I, “Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural”. Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Católica do Salvador. Mestra em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Educação Infantil e em Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. (Uneb, *campus* XI) Professora permanente, orientadora e vice coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social. (MPIES/Uneb, *campus* XI) Líder do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social”. (EPODS/Uneb) Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores. (NUFOP/UEFS) Coordenadora Pedagógica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Escola Parque. Registrada na base internacional Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9943-2118>.

Francisca Eugenia dos Santos

Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Valladolid, España, y docente del Departamento de Lingüística y Literatura de la Universidad de Santiago de Chile. (USACH) Sus áreas de investigación comprenden la lengua y la cultura, la traducción literaria, la traducción intercultural y la literatura brasileña.

Sobre os autores e autoras

Adriana Maria Gomes Lopes

Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia (GESTEC/Uneb). Licenciada em Biologia. Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Forma(em)Ação” (GEFEP/Uneb/CNPq).

Ana Maria de Souza Batista

Mestranda do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES/Uneb, *campus* XI). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).

Cássio dos Santos Silva

Mestrando em Educação Interventiva Social. Membro do Grupo de Pesquisa da Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Educativo Social (EPODS). Graduado em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

César Costa Vitorino

Professor permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb). Professor lotado no Colegiado de Letras Vernáculas da Uneb,

DCH I, Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa da Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Educativo Social (EPODS). Membro do Núcleo do Grupo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas (NGEALC). Membro do Grupo de Pesquisa “Fala e contexto no português brasileiro” (GCONPORT/Uneb). Docente do Curso de Pedagogia da Fundação Visconde de Cairu (FVC).

Cristina Barreto Santos da Silva

Mestranda do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), linha de pesquisa I “Novos Contextos de Aprendizagem”. Especialista em Educação Infantil pela Fundação Visconde de Cairu (FVC). Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Membro do Grupo de Pesquisa da Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Educativo Social (EPODS).

Elaine Pedreira Rabinovich

Psicóloga, Mestre em Psicologia Experimental, Doutora em Psicologia Social, Pós-doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Família, (Auto)Biografia e Poética” (UCSal). CV: <http://lattes.cnpq.br/1594550972937138>.

Eliana Sales Brito

Fisioterapeuta, Mestre e Doutora em Família na Sociedade Contemporânea pela Universidade Católica do Salvador. Professora da

Universidade Católica do Salvador e membro do Grupo de Pesquisa “Família, (Auto)Biografia e Poética” (UCSal). CV: <http://lattes.cnpq.br/3707991326918988>.

Elisângela Carvalho Barbosa de Brito Marques

Mestranda do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), Departamento de Educação, *campus* XI, Serrinha, Bahia. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Cândido, Licenciatura em Biologia pela Faculdade Tecnologia e Ciências (FTC). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).

Érica Ramos Rocha Silva

Mestranda em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC/Uneb). Licenciada em Letras. Professora da Rede Privada de Ensino de Salvador. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa “Forma(em)Ação” (GEFEP/Uneb/CNPq). E-mail: erica.r.rocha22@gmail.com.

Everton Nery Carneiro

Docente da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Educação, Desenvolvimento e Políticas Públicas (FACIBA); Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação,

Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS); Professor Permanente do Mestrado profissional em Intervenção Educativa e Social. Coordenador da linha de pesquisa II, “Novas Formas de Subjetivação e Organização Comunitária”. Coordenador do Curso de Pedagogia do *Campus XV* da Uneb. Coordenador do Centro de Estudos e Pesquisas Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR). Autor dos livros “Mitologia grega e bíblica: narrativas de transgressão”; “Filosofia, teologia e poesia”; “Ética e hermenêutica”. E-mail: ecarneiro@uneb.br.

Franciele Nascimento dos Santos

Mestranda do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb); pós-graduada em Gestão e Segurança de Alimentos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); bacharelado em Nutrição pela Escola de Nutrição da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Atua como quadro técnico do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no Território do Sisal. E-mail: nutricao.franciele@gmail.com.

Gêisa Cunha dos Santos

Estudante do Programa da Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), Licenciada em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus XI*, Serrinha, e Membro do Grupo de Pesquisa “Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação” (LEPEGE).

Janieli Lopes Ferreira

Mestranda do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), Departamento de Educação, *campus* XI, Serrinha. Especialista em Inclusão e Diversidade pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Coordenadora pedagógica do Núcleo Territorial de Educação (NTE 4).

John Wolter Oliveira Silva

Mestrando do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), linha de pesquisa I “Novos Contextos de Aprendizagem”. Bolsista pelo Programa de Excelência Acadêmica (PROEX) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestrando em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGG/Capes 7/UFRJ). Pós-graduado em Metodologia do Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Departamento de Educação, *campus* XI, Serrinha. Tecnólogo em Gestão de Serviços Jurídicos e Notariais pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social” (EPODS).

Josilene Andrade Lima Lourenço

Mestranda pelo Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), linha de pesquisa II “Novas Formas de Subjetivação e

Organização Comunitária”, Departamento de Educação, *campus XI*, Serrinha. Membro do grupo de pesquisa “Centro de Estudos e Pesquisa Interdepartamentais em Culturas e Religiões” (CEPICR/Uneb). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS/Uneb). Especialista em Gestão Educacional no ano de 2012 pela Universidade Regional de Filosofia, Ciências e letras de Candeias (FAC). Atualmente leciona em escola da rede pública municipal de Valente, Bahia, no Ensino Fundamental II, como professora de língua inglesa.

Juliana Melo Leite

Mestranda do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), linha de pesquisa I “Novos Contextos de Aprendizagem”.

340

Lidia Maria Santana Bispo de Jesus

Mestranda do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus XI*, Serrinha. Bacharel em Enfermagem pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus XII*. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS/Uneb).

Márcea Andrade Sales

Doutora em Educação. Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação

(GESTEC). Líder do Grupo de Pesquisa “Forma(em)Ação” (GEFEP/Uneb/CNPq).

Marcia Torres Neri Soares

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XI, Serrinha. Docente Permanente do Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb).

Marcelo Máximo Purificação

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra, Portugal. Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás), e Doutor em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari (Univates). Professor Titular C-II na Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior Fimes/Unifimes. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

Marize Damiana Moura Batista e Batista

Doutora em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XI, Serrinha, vinculada ao colegiado de Geografia e ao Programa da Pós-graduação em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb). Vice-líder do grupo de pesquisa “Laboratório de Estudos, Pesquisas e Extensão em Geografia e Educação” (LEPEGE). Professora da Educação Básica do Estado da Bahia.

Mônica Moreira de Oliveira Torres

Doutora em Educação (PPGEDUC/Uneb). Mestre em Educação (FACED-UFBA), Pedagoga, Professora Adjunta do *campus* XI e Professora Permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb). Professora da Educação Básica (SEC).

Mônica Xavier Santana Rodrigues

Graduada em Serviço Social pela Universidade do Norte do Paraná (Unopar). Especialista em Saúde Mental para Atuação em CAPS com Ênfase em Dependência Química pela Unigrad. Especialista em Formação Integrada Multiprofissional em Educação Permanente em Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Saúde da Família pela Universidade de Brasília (UnB). Mestranda em Intervenção Educativa e Social no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Membro da Delegação Baiana de Comunidades Terapêuticas. Coordenadora do grupo Amor Exigente para familiares em Guanambi, Bahia.

Normélia Maria Freire Diniz

Graduada pela Fundação de Ensino Superior de Pernambuco com Habilitação em Enfermagem Obstétrica pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestra em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e doutora em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Atualmente é

professora aposentada da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Enfermagem Obstétrica, atuando principalmente nos seguintes temas: saúde da mulher, violência, violência doméstica, violência de gênero e violência conjugal.

Patrícia Júlia de Souza Coelho

Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora Assistente do curso de Pedagogia e do Mestrado em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa da Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Educativo Social (EPODS) e do Grupo de Pesquisa Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO).

343

Patrícia Magalhães Teixeira

Mestranda no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), Especialista em Psicopedagogia (540h) e em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica (600h) pela Facibra, Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (/Uneb), integrante da equipe administrativa do Colégio Estadual Idalice Nunes em Guanambi, Bahia, no período de 2009 a 2019, Coordenadora Pedagógica no Colégio Estadual do Rio do Antônio, Bahia, desde 2/2019, participante da Formação Continuada Territorial ofertada pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia por meio do Instituto Anísio Teixeira, Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS).

Paula Valentine Soares de Freitas

Graduada no curso de Licenciatura em Letras com Língua Espanhola pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Mestranda no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Tem experiência na área da Análise do Discurso de Linha Francesa, por meio da Iniciação Científica. Também é pesquisadora na área de gênero e transgêneros. Atua na área da internacionalização estudantil.

Rafaela de Carvalho Azevedo

Mestranda do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XII. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).

Regiane da Mota Queiroz Santiago

Graduada em Pedagogia (2006) e Licenciada em História (2013) pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Especialista em Tecnologias em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010) e Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia (2012). Discente no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha, membro do Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Atua como coordenadora pedagógica no Colégio

Estadual Aluízio Carneiro da Silva e na Coordenação da Educação do Campo no município de Barrocas, Bahia.

Rosa Maria de Oliveira

Estudante do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha. Licenciada em Pedagogia-Educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* VIII (Paulo Afonso). Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Estado da Bahia (UFBA). Membro do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social (EPODS). Coordenadora pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia.

345

Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) no Centro de Educação. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, ambos da UFRN.

Sobre os autores e autoras

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Pós-doutora em Educação e Contemporaneidade (Uneb), Professora Permanente Coordenadora do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb), *campus* XI, Serrinha, Professora Adjunta da

Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Departamento de Educação, *campus* XII, Guanambi. Membro da Associação de Cientistas Sociais da Religião do Mercosul (ACSRM), Conselheira da Regional Centro-Oeste da Sociedade de Teólogos e Cientistas da Religião (SOTER). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS). Pesquisadora do Centro Interdepartamental em Culturas e Religiões da Uneb. E-mail: scsilva@uneb.br.

Selma Barros Daltro de Castro

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana, doutora e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), *campus* XI, Serrinha, e professora permanente do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (MPIES/Uneb).

Vanda Palmarella Rodrigues

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Mestre em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Doutora em Enfermagem pela Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é professora titular em regime de dedicação exclusiva do Curso de Graduação em Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde (PPGES) da UESB/Campus de Jequié. Vice-coordenadora do PPGES. Líder do grupo de pesquisa “Violência, Saúde e Cultura de Paz” (GPVIO) da UESB cadastrado no diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil – CNPq e coordenadora do Projeto de Pesquisa Violência doméstica

contra a mulher: representações sociais das equipes da Estratégia Saúde da Família.

Vilara Maria Mesquita Mendes Pires

Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Mestra em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea na Universidade Católica do Salvador (UCSal). Atualmente é professora titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Ministra disciplina Estágio Curricular Supervisionado I. Membro do Grupo de Pesquisa Violência, Cultura de Paz (GPVIO). Coordenadora do Projeto de Pesquisa “Violência contra a mulher em fase de climatério: um estudo a partir dos registros de ocorrência na DEAM no município de Jequié/BA. Tem experiência na área de Enfermagem, com ênfase em Saúde Coletiva, atuando principalmente nos seguintes temas: Integralidade do cuidado, Processo de trabalho em Saúde, Violência Doméstica, Violência contra a mulher, Saúde pública – cotidiano – hipertensão/diabetes, atenção à saúde da mulher, criança, família, gerenciamento em unidades básicas de saúde e Estratégia de Saúde da Família.

Formato: 17 x 24 cm
Fontes: Noto Serif, Overpass
Miolo: Papel Off-Set 75 g/m²
Capa: Cartão Supremo 300 g/m²
Impressão: Gráfica 3
Tiragem: 300 exemplares

O livro *Educação, sociedade e intervenção: perspectivas interdisciplinares entre pesquisas* apresenta como eixo reflexivo uma abordagem multi/interdisciplinar, em face à ancoragem do Programa de Pós-Graduação em Intervenção Educativa e Social (MPIES), possibilitando interlocuções de investigações entre linhas de pesquisas, assim como pesquisas oriundas de outros programas *stricto sensu*, vinculados a diferentes universidades brasileiras. Ademais, é importante sinalizar que a obra revela em cada capítulo potentes discussões e proposições de pesquisas vinculadas à área interdisciplinar. Destarte, sua leitura é de extrema importância para pesquisadores(as), professores(as), estudantes da pós-graduação e da graduação, os quais nutrem o desejo de conhecer pesquisas oriundas de mestrado profissional da área interdisciplinar.



ISBN 978-65-5630-302-4

