

diennu
Ott
rae

(9)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Cleverson Suzart/ Dineia Sobral Muniz

EDITORA

Liane Castro de Araujo

EDITORAS ASSOCIADAS

Fátima Aparecida de Souza

Maria Cecília de Paula Silva

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Flávia Rosa, Equipe EDUFBA

Universidade Federal da Bahia

Faculdade de Educação

Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)

40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3283 7272

revista.entreideias@ufba.br

www.revistaentreideias.ufba.br

www.faced.ufba.br

A *Revista entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

CONSELHO EDITORIAL

Liane Castro de Araujo - Editora

Editoras Associadas: Fátima Aparecida de Souza, Maria

Cecília de Paula Silva, Vanessa Sievers de Almeida

Editora colaboradora: Marta Lícia Teles Brito de Jesus

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em

Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em

Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de

Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de

Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de

Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade

de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de

Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)

Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia,

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em

Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada,

UFMG)

Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)

Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação,

Universidad de Guadalajara, México)

Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia

Educacional, UFPE)

Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação,

Universidade do Minho, Portugal)

Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/

UFSC)

Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação

Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)

Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)

Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação,

UFScar, Titular aposentado)

COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo (editora)

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza (editora associada)

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Me. Verônica Domingues Almeida

Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho

Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista
entredideas

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Faculdade de Educação
Universidade Federal da Bahia
v. 9, n. 3, set/dez. 2020





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

Lúcia Valeska Sokolowicz

Projeto gráfico original

Joenilson Lopes

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

Lúcia Valeska Sokolowicz

Editoração

Josias Almeida Jr.

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRENIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em www.revistafaced.ufba.br

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-
v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Sumário

Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela Educação Jhonathas Armond Assis Ramos	9
O processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres – Núcleo Agreste de Pernambuco Érika Patrícia Barbosa de Lima Allene Carvalho Lage Filipe Antonio Ferreira da Silva	29
A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior Wellington Farias dos Santos Vinicius Santos Santana Lucas de Souza Santos Dias Cristina Maria D'Ávila Teixeira Milena Pereira Pondé	51
Alimentação, Artes e Ensino de Ciências: articulação para a formação de professores Mônica Alves Lobo Guaracira Gouvêa de Sousa	67
Maria Zuíla e Silva Moraes: Pioneirismo e protagonismo na fundação da Apae de Juazeiro Tânia Maria Rodrigues Lopes Francisca Genifer Andrade de Sousa Lia Machado Fiuza Fialho	89
A Constituição da Escola Normal no Ginásio de Jequié-Ba (1954-1966): Um pouco de sua História Marly Gonçalves da Silva Janice Cassia Lando	109
Criação de <i>emojis</i>: as invenções juvenis de Si em uma inspiração Sociopoética Douglas Pereira da Costa	129
Planejamento das aulas no cotidiano da alfabetização: práticas, perspectivas e desafios Silvana Maria Bellé Zasso Paula Pires da Silva Daniele Simões Borges	151
Instruções para os autores	173

Artigos

Pierre Bourdieu e Paulo Freire: um diálogo pela Educação

RESUMO: A realidade da educação brasileira atualmente demonstra que existe uma variedade de práticas educativas colocadas em ação nas escolas, tais elas que seriam um reflexo das várias teorias já publicadas e experimentadas ao longo dos estudos pedagógicos. Pierre Bourdieu, em sua teoria, demonstrou que os sistemas de ensino atuam como mecanismos de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Paulo Freire, ao construir sua teoria sobre a educação, constatou que a realidade da sociedade se apresentaria na forma de opressão dos povos, elaborando um método de educação para a libertação dos oprimidos. Nesse sentido, o objetivo deste ensaio foi compreender a teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu e a teoria crítica de Paulo Freire, a fim de que se pensasse de que forma o diálogo entre ambas poderia contribuir com as práticas educativas. A metodologia ocorreu por meio da revisão de literatura sobre essas teorias, e da análise das informações observadas a partir delas. Trata-se, assim, de um estudo bibliográfico de objeto qualitativo. As análises do ensaio observaram que a escola atua como um meio de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, e que, ao se impor sobre os estudantes, ela agiria como um mecanismo próprio das sociedades opressoras. Nessa perspectiva, a correlação entre os fundamentos teóricos dos dois autores revelou que é preciso romper com as práticas educativas tradicionais e não críticas, as quais reforçam e, desse modo, atuam para a manutenção da sociedade desigual tal qual ela se apresenta.

Palavras-chave: Desigualdades sociais. Pedagogia Libertadora. Sociedade e Educação.

Jhonathas Armond Assis Ramos
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)
jhonathas.armond@gmail.com

Introdução

Vivências no ambiente escolar brasileiro do século XXI podem demonstrar que as práticas educativas presentes nas escolas refletem as várias teorias já produzidas e experienciadas, em períodos específicos da história do pensamento pedagógico, havendo, muitas vezes, uma mistura de aplicações dessas diferentes concepções de educação, que, em alguns casos, são, inclusive, conflitantes entre si. Um dos motivos para a observação dessa realidade talvez fosse a descontinuidade das políticas educacionais no país, relacionadas a essas diferentes teorias, as quais, alteradas constantemente, mal chegam a ser executadas a tempo de apresentarem resultados suficientes de avaliação dessas alterações. Outra razão poderia ser relacionada ao fato de que, até mesmo influenciada pela primeira causa apontada, diferentes educadores nas diferentes escolas, ao trabalharem os diferentes conteúdos do currículo escolar, utilizam

práticas que diferem de caso para caso em circunstância da realidade de cada contexto.

Essa complexa realidade da educação brasileira, no que se refere às diferentes teorias do conhecimento pedagógico colocadas em prática, pode se apresentar como favorável, caso se utiliza o que é válido em cada uma delas, mas também apresenta deficiências, uma vez que algumas, as mais tradicionais, não promovem o pensamento crítico dos educandos ou até mesmo dos educadores quanto a sua prática em sala de aula. Aliás, as teorias que se opõem às práticas de uma pedagogia não crítica revelam, inclusive, como aponta Suhr (2012, p. 121), “o caráter subordinado da educação, mostrando que ela não é neutra, muito pelo contrário: ela cumpre um papel importante na manutenção da sociedade capitalista”. Nesse sentido, as chamadas teorias crítico-reprodutivistas, as quais compreendem que a educação está intimamente ligada aos condicionantes sociais, reconhecem que a escola está submissa aos interesses das camadas dominantes, e, conseqüentemente, é uma forma de discriminação social, reproduzindo a dominação e a marginalização dos meios menos favorecidos.

Em concordância às teorias crítico-reprodutivistas, apesar de reconhecerem o caráter da escola de reprodução e manutenção das desigualdades sociais, as teorias críticas ou progressistas propõem mudanças nessa estrutura, acreditando na educação como agente de transformação da realidade. “São, portanto, teorias que, embora compreendam o caráter condicionado da escola, colocam-na como possibilidade de favorecer a transformação social”. (SUHR, 2012, p. 138)

Pierre Bourdieu foi um dos principais teóricos a pensar a educação como elemento reforçador das desigualdades sociais. Paulo Freire, reconhecendo esse caráter da escola, propôs uma educação problematizadora e dialógica, voltada para o desenvolvimento da autonomia e modificação da realidade. Assim sendo, que contribuição um diálogo entre a teoria crítico-reprodutivista de Bourdieu e a teoria crítica de Freire poderia trazer para as práticas educativas? Logo, o objetivo geral deste trabalho foi correlacionar os fundamentos teóricos de Bourdieu e Freire sobre a educação para se pensar em que sentido esse diálogo poderia contribuir com as práticas educativas. Os objetivos específicos foram: compreender alguns dos principais apontamentos teóricos de Bourdieu sobre o sistema de ensino em relação às sociedades de classes; e conhecer

algumas das considerações teóricas mais importantes da educação libertadora de Freire.

Este estudo se faz relevante por trazer reflexões e estabelecer correspondências entre as teorias de dois grandes pensadores da educação em relação a seu papel na sociedade. Sobretudo, ao estabelecer esse diálogo entre Bourdieu e Freire, este ensaio contribui com o avanço do entendimento e da importância de práticas educativas críticas.

Após a Introdução, a primeira seção deste ensaio apresenta a metodologia utilizada na construção deste estudo. A segunda seção explicita as principais teorias desenvolvidas por Bourdieu sobre a escola e sua relação com as desigualdades das sociedades de classes. A terceira seção expressa as ideias fundamentais produzidas por Freire no que se refere à pedagogia que ele chamou de educação libertadora. E a quarta seção deste estudo evidencia as possíveis relações entre as teorias dos dois autores, e a contribuição desse diálogo para se pensar as práticas educativas.

Metodologia

A fim de se atingir os objetivos propostos neste ensaio, o presente texto fez uso de revisão de literatura sobre o que Bourdieu produziu de mais importante no que diz respeito à relação dos sistemas de ensino com a reprodução das desigualdades sociais, assim como sobre as obras de Freire que trouxessem como se apresentava a educação problematizadora e libertadora elaborada por ele. Construiu-se, assim, o aparato teórico, por meio do qual foi possível conhecer e sintetizar as principais teorias de ambos os autores.

Em seguida, analisaram-se as respectivas teorias de Bourdieu e Freire, estabelecendo uma relação teórica entre elas que fosse ao encontro do objetivo geral deste estudo, e, conseqüentemente, da resposta ao questionamento que regeu este ensaio.

A revisão de literatura é um pré-requisito necessário à realização de qualquer pesquisa, sendo ela bibliográfica ou empírica. No caso de uma pesquisa bibliográfica, como argumentam Lima e Míoto (2007), é necessário fundamentar o objeto de estudo teoricamente, contribuindo com elementos que vão subsidiar a análise das informações, indo além de sua simples observação. Deve-se atentar para esses elementos porque, nesse tipo de estudo, é mister

que se faça uma compreensão crítica do significado existente nas informações observadas.

Portanto, este é um estudo que, fazendo uso das técnicas de revisão de literatura e análise das informações observadas, caracteriza-se como bibliográfico, cujo objeto, como afirmam Lima e Mioto (2007), é essencialmente qualitativo.

A teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu: a escola como meio de reprodução cultural e conservação social

Pierre Bourdieu (Denguin, 1930 – Paris, 2002) foi um grande pensador francês do século XX, considerado um renovador da Sociologia. Tendo publicado mais de 300 títulos, somando-se livros e artigos, tornou-se autor frequente em diversos campos disciplinares, tais como Antropologia, Economia, Educação, História e Sociologia. Em sua extensa e rigorosa obra, concebida por meio de objetos empíricos diversificados, foi capaz de construir conceitos próprios do mundo sociológico, elucidando, por exemplo, as funções sociais dos sistemas de ensino, práticas de distinção cultural, e formas dissimuladas de dominação e exercício do poder. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016) Segundo Nogueira, M. e Nogueira, C. (2016, p. 11),

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente, para o problema das desigualdades escolares. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo.

Antes dessa formulação, pensava-se que a escola pública e gratuita resolveria tanto o problema da falta de acesso à educação quanto o da desigualdade de oportunidades, ou seja, por intermédio da escola, os sujeitos poderiam competir em condições de igualdade dentro do sistema de ensino; aqueles cujo desempenho, por seus dons individuais, tivesse destaque, pela lógica de justiça, avançariam em suas carreiras escolares e, conseqüentemente, ocupariam posições mais elevadas na hierarquia social. Tratava-se, portanto, de uma percepção da escola como sendo uma instituição neutra. Nos anos 1960, entretanto, esse otimismo em relação à concepção

de escola passou por uma crise, havendo uma reinterpretação da função dos sistemas de ensino. O desempenho escolar passou a ser visto como atrelado à origem social dos estudantes, como classe, etnia, local de moradia, e sexo, por exemplo. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016) Notadamente, estudantes de condições sociais menos favorecidas tenderiam a não avançar tanto em suas carreiras escolares, e, assim, a se manter em posições sociais mais baixas que aqueles de camadas sociais privilegiadas, com melhores condições, portanto, de se destacar em seu percurso escolar.

A forte relação entre a origem social e o desempenho escolar levaram Bourdieu a propor suas teorias que mostravam que os sistemas de ensino, além de não serem, como se pensava, agentes transformadores e democratizadores das sociedades, seriam, ao contrário, um meio de reprodução e legitimação das desigualdades já vistas fora da escola. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016) Disso, pode-se, então, questionar: de que maneira a escola promoveria essa reprodução e essa legitimação das desigualdades sociais?

Para compreender essa relação entre os sistemas de ensino e a reprodução e legitimação de privilégios sociais, é preciso, antes, esclarecer que, para Bourdieu, os indivíduos teriam incorporado um *habitus* familiar ou de classe, o qual os conduziria no tempo e nos diferentes ambientes de ação. Para o autor, o *habitus* seria:

[...] uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (WACQUANT, 2017, p. 214, grifos do autor)

Assim, como afirmam Nogueira, M. e Nogueira, C. (2016), os indivíduos não poderiam ser vistos isoladamente, conscientes e reflexivos, tampouco como sujeitos condicionados e mecanicamente submetidos às condições exteriores em que estão contextualizados. Eles seriam formados pelo patrimônio herdado socialmente, que inclui aspectos objetivos, isto é, externos a eles, mas também aspectos subjetivos que passam a fazer parte de sua individualidade.

Os primeiros seriam caracterizados pelo capital econômico, capital social e capital cultural institucionalizado, os quais, em conjunto, poderiam ser colocados a serviço do sucesso escolar. Já os últimos seriam definidos pelo capital cultural incorporado.

O capital econômico pode ser entendido, sobretudo, como os bens e serviços aos quais os recursos financeiros dão acesso. O capital social, para Bourdieu, seria determinado pela manutenção, por parte das famílias, de certo conjunto de relações sociais influentes ou, como ele mesmo define:

[...] é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. (BOURDIEU, 2015b, p. 75, grifo do autor)

O capital cultural, segundo Bourdieu (2015c), existiria sob três estados ou formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado seria a forma fundamental do capital cultural, significando um trabalho pessoal de inculcação e assimilação de propriedades a serem investidas, cultivadas, pelo sujeito, a fim de efetuar uma incorporação propriamente dita desses elementos, o que custaria tempo, manifestando-se esse estado como uma parte integrante do próprio indivíduo. Alguns exemplos de capital cultural incorporado seriam os gostos manifestos pelo sujeito em relação a arte, decoração, esportes, gastronomia, música, vestuário ou o maior ou menor domínio da norma culta da língua ou, ainda, informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*”. (BOURDIEU, 2015c, p. 83, grifo do autor) O estado objetivado do capital cultural possuiria propriedades que somente o definem à medida que estas estabelecessem relação com o capital cultural incorporado, pois, ao estar objetivado em suportes materiais, o capital cultural, se não transmitido em sua condição de apropriação específica desses suportes, somente configuraria a transmissão de sua materialidade, tal como o capital econômico, por exemplo.

Assim, os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural. Por consequência, o proprietário dos instrumentos de produção deve encontrar meios para se apropriar ou do capital incorporado que é a condição da apropriação específica, ou dos serviços dos detentores desse capital. (BOURDIEU, 2015c, p. 85)

Dicionários, instrumentos, livros, máquinas e quadros seriam exemplos desse estado do capital cultural, por meio dos quais e para os quais é possível que se estabeleçam indícios ou a própria produção de teorias ou críticas de pressupostos para um conjunto de questões. Por fim, o capital cultural em seu estado institucionalizado seria o capital cultural com reconhecimento institucional, o qual é capaz de garantir ao seu possuidor características próprias, convencionais e constantes, além de juridicamente garantidas, o caso dos diplomas e certificados escolares.

Juntos, o capital econômico, o capital social e o capital cultural institucionalizado definiriam, portanto, os componentes objetivos, externos, ao indivíduo. Já o capital cultural incorporado determinaria os componentes subjetivos, internos, que caracterizam os sujeitos.

Principalmente em seu estado incorporado, e considerado por Bourdieu como o aspecto de maior relevância na definição do destino escolar, o capital cultural favoreceria o desempenho escolar dos sujeitos que o possuem. Primeiramente porque aqueles conhecimentos considerados cultos e apropriados trazidos por certas crianças, além do maior domínio da língua culta, ao funcionarem como uma conexão entre o âmbito familiar desses sujeitos e a escola, agiriam de maneira a facilitar o aprendizado escolar, no sentido de que a educação escolar seria uma continuação da educação familiar para as crianças provenientes de estratos culturalmente beneficiadas, ao contrário daquelas advindas dos meios populares, para as quais a educação escolar seria um mundo estranho e distante, quando não, até mesmo, ameaçador. Em segundo lugar porque a avaliação escolar exigiria, por meio de um julgamento cultural e moral, que os estudantes apresentassem determinados comportamentos e habilidades, tais como curiosidade e interesse intelectual, escrita e fala elegantes, disciplina, algo que apenas seria plenamente respondido por aqueles que já são educados e socializados em casa nos mesmos tipos de valores, portanto. Uma terceira razão seria que o conhecimento dos sistemas de ensino,

principalmente no que diz respeito à compreensão das distintas ramificações escolares, atentando-se à qualidade acadêmica, ao prestígio social e ao retorno financeiro, é primordial aos pais no estabelecimento e empreendimento de estratégias eficazes para a orientação da trajetória escolar dos filhos. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016)

Para Bourdieu (2015a), como cada família transmite aos filhos, sobretudo por mecanismos indiretos, certo capital cultural, assim como determinados valores implícitos e fortemente interiorizados – sistema que o autor denomina *ethos* –, o patrimônio cultural desses indivíduos, principalmente em determinação de sua origem social, difere em atitudes frente à cultura do sistema de ensino. Essas distintas bagagens culturais se tornariam, na escola, tanto a distância inicial das crianças em sua experiência escolar quanto, e em consequência, as diferentes taxas de êxito por elas obtidas.

Diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU, 2015a, p. 53)

Percebe-se, portanto, como o capital cultural determinaria um maior peso que o capital econômico para a explicação das desigualdades escolares, o que, de acordo com Nogueira, M. e Nogueira, C. (2016), seria justamente o fato que notabiliza a Sociologia da Educação de Bourdieu. Conforme esses autores, inclusive, tanto o capital econômico quanto o capital social seriam instrumentos auxiliares de acumulação do capital cultural, como, por exemplo, o contato pessoal com amigos e parentes familiarizados com o sistema escolar, e o acesso a viagens de estudo, respectivamente.

Caracterizados, assim, por esse conjunto de fatores interiorizados e externos, os indivíduos, para Bourdieu, carregariam heranças culturais e sociais distintas e mais ou menos vantajosas ao adentrarem a escola. Logo, eles não estariam, ao contrário do que se afirmava antes dos anos 1960, em condições de competir igualmente nos sistemas de ensino, pois, como demonstrado, sua origem social determinaria fortemente as condições de seu

maior ou menor favorecimento em relação às exigências colocadas pela escola, instituição que, ao ignorar as desigualdades culturais entre as crianças de distintas camadas sociais, diferenciaria os mais abastados por meio de critérios objetivos.

A escola não seria uma instância neutra que transmitiria uma forma de conhecimento intrinsecamente superior às outras formas de conhecimento, e que avaliaria os alunos com base em critérios universalistas; mas, ao contrário, ela é concebida como uma instituição a serviço da reprodução e da legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016, p. 71)

Segundo a concepção bourdiesiana, nenhuma cultura poderia ser considerada superior às demais. O que ocorre em relação à cultura escolar, no entanto, é que, por ser socialmente reconhecida como a única válida universalmente, ela seria a cultura, então, imposta como legítima pelas classes dominantes, as quais possuem a capacidade de sustentá-la e impô-la devido à força de dominação que têm nas sociedades de classes. Todavia, a legitimidade dos sistemas de ensino somente se sustentaria porque a cultura escolar é apresentada como sendo neutra, ou seja, como não atrelada a nenhuma classe social, ocultando, assim, o processo de imposição dissimulada de determinada cultura, o qual é chamado por Bourdieu de “violência simbólica”. É nesse sentido que a escola, admitida como portadora de uma cultura universal e neutra, reproduziria e legitimaria as desigualdades sociais. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016)

A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar e que, em função disso, tenderiam a alcançar o êxito escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural oferecido – camufladamente – aos filhos das classes dominantes. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016, p. 75)

Para Bourdieu, o pior impacto da violência simbólica exercida pela escola sobre os estudantes provenientes dos meios sociais menos favorecidos seria a desvalorização de sua cultura familiar, ao

inculcar nesses indivíduos a ideia de superioridade e legitimidade da cultura dominante. Além disso, ao promover, mesmo que informalmente, avaliações dos estudantes com base em comportamentos e habilidades culturalmente valorizados, a escola interpretaria essas aptidões como manifestações inatas, reforçando suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades, pois, como já visto, esses seriam saberes que, em grande parte, somente seriam adquiridos pelos filhos dos meios mais favorecidos culturalmente.

Uma vez que forneceria a aparência de legitimidade a essas desigualdades, e admitiria a herança cultural e o dom social como dom natural dos sujeitos, o sistema escolar seria um dos meios eficazes de preservação social. (BOURDIEU, 2015a) Com efeito, porque todos teriam as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso no mundo escolar, a escola, dissimuladamente apresentada como democrática, justificaria, por meio do fracasso individual, a permanência dos sujeitos em suas posições sociais menos favorecidas, pois os sistemas de ensino encarariam que as carreiras escolares não exitosas seriam resultado da falta de empenho dos indivíduos, da ausência do dom natural individual para os estudos, ignorando sua herança cultural. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016) “Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. (BOURDIEU, 2015a, p. 59)

Em 1964, Bourdieu chegou a imaginar uma solução para a perversidade da manutenção dos privilégios culturais a partir da escola, o que ele chamou de “pedagogia racional” ou “racionalização da pedagogia”. O princípio dessa ideia seria tornar explícito tudo o que os sistemas escolares fazem implicitamente em seu funcionamento, a fim de realizar uma ação pedagógica por meio de uma aprendizagem “metódica” e contínua, capaz de neutralizar os aspectos sociais de desigualdade cultural. O autor, todavia, seis anos depois, convenceu-se de que um trabalho nesse sentido não passaria de uma utopia, encarando que o processo de reprodução das estruturas sociais pela escola dificilmente seria evitado, sobretudo porque as oportunidades de acesso e sucesso das camadas populares e médias na educação seriam acompanhadas por modificações qualitativas e quantitativas no processo de escolarização das elites, mantendo sua distinção social por meio instituições, níveis ou ramos de ensino mais raros e, portanto, mais valorizados

socialmente, processo a que Bourdieu deu o nome de “translação global das distâncias”. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2016)

A teoria crítica de Paulo Freire: a educação como ato político e meio de transformação social

Paulo Freire (Recife, 1921 – São Paulo, 1997) foi um dos mais renomados intelectuais brasileiros do século XX, sendo reconhecido em todo o mundo por contribuir enormemente no campo teórico e prático da Educação. Ao elaborar uma teoria crítica e política a respeito da realidade educacional, o autor dedicou-se profundamente à ideia do diálogo como possibilidade de conscientização dos sujeitos para a transformação social, política e econômica da realidade injusta em que se encontram. (FREIRE, 2018)

A obra de Freire é, marcadamente, envolvida pela busca da superação de uma realidade social que ele dizia ser opressora e que, objetiva tal como ela é, não existiria por acaso nem se transformaria sozinha, sem a ação humana. Ao se configurar assim, ela implicaria a existência daqueles que oprimem e daqueles que são oprimidos. A libertação dos oprimidos somente se daria a partir de sua conscientização dessa realidade, acompanhada de uma “práxis” – ação e reflexão sobre o mundo para sua transformação – voltada para esse sentido. (FREIRE, 2018) Tarefa esta que, para ele, não seria tranquilamente realizada, o que não a tornaria impossível, mas porque o processo de opressão existente seria um problema não apenas à libertação humana, mas um problema que se impunha como um mecanismo de absorção, imersão das consciências, sendo, nesse sentido, uma realidade domesticadora e, por isso, a libertação dela somente se daria por meio da práxis autêntica, capaz de emergir das forças opressoras.

Na busca dessa ação e reflexão autêntica, conscientizadora, a que Freire chamou de “pedagogia do oprimido”, haveria dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2018, p. 57)

Tanto em um quanto em outro momento, seria essa ação profunda que, culturalmente, enfrentaria a cultura da dominação, a chamada “revolução cultural”. Primeiramente, pela conscientização da existência da realidade opressora. Depois, por meio da expulsão dos mitos que essa mesma realidade desenvolveria. (FREIRE, 2018)

Para Freire (2018), a violência dos que oprimem proibiria os oprimidos de “ser”, e a resposta destes que sofrem a opressão deveria se dar pelo desejo de busca do “direito de ser”. E, nessa proibição e violência, características do processo de opressão, os próprios opressores não poderiam, também eles, “ser”. Isso porque, ao oprimir e esmagar, eles teriam perdido sua humanidade, que somente se restauraria a partir da retirada, pelos oprimidos, do seu poder de oprimir.

A educação, como reflexo das estruturas opressoras do poder, seria uma maneira de apassivar, ainda mais, o ser humano, de adaptá-lo ao mundo. Freire afirmava que a educação nas escolas se apresentava por meio de relações que seriam fundamentalmente narradoras, dissertadoras, conduzindo o educando à memorização. Em vez de se comunicar, o educador o que fazia eram “comunicados” e “depósitos”, que os educandos recebiam, memorizavam e repetiam, colecionando e arquivando coisas, portanto, impedidos de “ser”. Era o que ele chamava de concepção “bancária” da educação. Um processo dos que se julgavam saber sobre os que nada saberiam, manifestação ideológica da opressão. Alienação da ignorância, essa visão “bancária” manteria o educador em posições fixas, negando a educação e o conhecimento como procedimentos de busca. Reconhecendo sua ignorância como a razão de ser do educador, os educandos se manteriam alienados. A educação que deveria se fazer libertadora, inicialmente, agiria nesse ponto, implicando a superação da contradição que havia entre educadores e educandos da concepção “bancária”, reflexo da sociedade opressora, dimensão da “cultura do silêncio”. Ambos deveriam, na educação libertadora, fazer-se, ao mesmo tempo, educadores e educandos. (FREIRE, 2018)

Para Freire (2018), o diálogo seria a maneira autêntica de libertação, pois somente ele implicaria um pensar crítico, e somente por meio dele haveria verdadeira educação. Portanto, o diálogo operaria na contradição educador-educando.

Apesar da dificuldade de atuar numa estrutura que negaria o diálogo, uma vez que a educação, ao refletir a estrutura do poder,

coerentemente agiria em prol do silêncio, Freire (2018) afirmava que o educador humanista, na concepção problematizadora e libertadora da educação, deveria dialogar sobre a negação do diálogo existente na sociedade, a fim de que sua ação se identificasse com a ação dos educandos. Nesse sentido, essa ação dos educadores deveria se orientar pela humanização, pelo pensar autêntico, pela crença no ser humano e em seu poder criador, exigindo que eles fossem companheiros dos educandos.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2018, p. 93, grifo do autor)

Para o educador compromissado com a libertação dos educandos, portanto, um educador-educando, o conteúdo programático da educação dialógica, problematizadora, deveria ser “a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (FREIRE, 2018, p. 116) Seria preciso acreditar no povo, e aprender com as bases populares por meio da troca de conhecimentos, processo pelo qual se daria um aprendizado sério e autêntico para as pessoas que delas fazem parte. A educação deveria, nesse sentido, identificar-se com as condições da realidade dos sujeitos. Segundo Freire (1967), seria preciso pensar em métodos ativos de educação, que criticassem os indivíduos, e promovessem o debate de situações desafiadoras e existenciais para os educandos.

Nesse sentido, Freire (2018) criou o diálogo necessário à “educação como prática da liberdade” por meio da investigação do que ele chamava de “universo temático” ou “temas geradores” do povo. Tratava-se de uma investigação problematizadora de conhecimentos trazidos do contexto vivido pelas pessoas. Colocados em interação entre si, esses temas possibilitariam sua apreensão e uma forma crítica de pensar a realidade, pois somente seriam entendidos nas relações que se estabelecem entre o ser humano e o mundo. Por partir da visão de mundo dos educandos, o conteúdo estaria, constantemente, renovando-se e se ampliando.

Em relação à alfabetização, a educação problematizadora proposta seria a partir da “palavra geradora”. (FREIRE, 2018) A própria alfabetização, na visão de Freire (1967), seria o domínio de técnicas, sim, de ler e escrever, mas, principalmente, o entendimento consciente do que se lê e do que se escreve. Um modo de interferência do meio, em uma atitude de criação e recriação. Leitura da palavra e leitura do mundo.

Numa visão libertadora, não mais ‘bancária’ da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade. (FREIRE, 2018, p. 143, grifo do autor)

A dialogicidade da concepção problematizadora da educação proposta por Freire seria a base autêntica da conscientização dos educandos em relação a sua realidade. Possibilitando, portanto, uma visão da realidade de maneira crítica, a educação, transformada pelo diálogo, proporcionaria as condições autênticas também de libertação dos oprimidos. Seria, assim, “[...] uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política”. (FREIRE, 1967, p. 88)

A educação, em sua concepção libertadora promoveria, então, a transformação das estruturas opressoras da sociedade, na medida em que os oprimidos tomassem consciência crítica de seu papel social e político, pois, segundo Freire (1967, p. 90, grifos do autor), essa educação seria:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus ‘achados’. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Freire (1967, p. 92) dizia que seria necessário ajudar os brasileiros “a aprender democracia, com a própria existência desta”.

Nessa perspectiva, por meio de uma educação que se fizesse autenticamente democrática, isto é, com a participação de todos os envolvidos nos processos educativos, de forma dialógica entre educadores e educandos, os sujeitos se entenderiam como os seres políticos que são, e poderiam, conseqüentemente, exercer seu papel na sociedade de forma crítica, na busca de transformações sociais justas para todos.

O diálogo entre Bourdieu e Freire

Realizar um possível diálogo entre as teorias sobre a educação de Bourdieu e Freire não seria uma tarefa tão simples, dada a complexidade e extensão das obras de cada autor. De um lado, tem-se uma das bases teóricas das teorias crítico-reprodutivistas da escola observando e revelando sua falsa neutralidade e conseqüentes funções de reprodução da cultura legitimamente reconhecida, e de manutenção das desigualdades sociais. De outro lado, um dos fundamentos das teorias críticas da educação revelando a estrutura opressora da sociedade, mas propondo, então, uma pedagogia que fosse de encontro a essa opressão.

As teorias, tanto de Bourdieu quanto de Freire, críticas que se fizeram do papel da escola na sociedade, reconheciam a inércia das instituições escolares acerca de uma possível superação das injustiças sociais. Nesse sentido, por mais desafiador que pudesse ser, estabelecer relações entre os dois teóricos poderia surtir resultados positivos em termos do reconhecimento dos papéis da escola na sociedade, e, em conseqüência, da contribuição que esse reconhecimento poderia trazer para a questão de como se apresentam as práticas educativas.

O primeiro ponto, que pode ser analisado em relação às teorias de Bourdieu e Freire sobre a educação, diz respeito ao modelo de sociedade em que essa educação se dá. Trata-se, nos dois casos, de análises realizadas pelos autores da escola/educação nas sociedades divididas em camadas sociais. Nessas sociedades, predominam as manifestações das mais explícitas às mais implícitas de diferenças sociais enormes. Essas diferenças se dariam pelo efeito produzido de umas classes em relação às outras no acesso e controle a bens sociais comuns, e, sobretudo, pelo controle do poder pelas elites. Em Bourdieu, esse controle seria obtido pela capacidade de posse e manutenção dos diferentes tipos de capitais disponíveis (econômico,

cultural, social...), e exerceria uma espécie de dominação sobre as demais classes, determinando, pela exclusividade de capitais específicos, aquilo que é legitimamente reconhecido. Em Freire, a expressão da determinação desse controle de poder das elites seria manifestada, ainda que implicitamente, pela relação de opressão, estabelecendo a existência dos opressores e dos oprimidos.

Tanto em Bourdieu quanto em Freire, o modelo de educação formal existente nesse tipo de organização social seria uma expressão da própria sociedade. Nesse sentido, para Bourdieu, a escola cumpriria um papel de reprodutora da cultura dominante e, por consequência, de mantenedora das desigualdades sociais, já que não reconheceria as diferentes origens culturais e sociais dos educandos, oferecendo a todos o mesmo tipo de educação – da qual a educação das camadas abastadas é mais próxima –, desfavorecendo e excluindo, portanto, os estudantes provenientes dos meios menos favorecidos porque lhes seria estranha a cultura escolar. Já em Freire, observa-se que, ao desconsiderar os conhecimentos prévios dos educandos, impor-lhes o silêncio, negar-lhes a liberdade, e contradizer educadores e educandos, a educação “bancária” estaria a serviço dos opressores, na mesma medida em que estes impedem a existência dos oprimidos, silenciam-nos, roubam-lhes a autonomia, e a eles se opõem.

A reprodução dos mecanismos sociais pela cultura escolar se faria do mesmo modo que a educação “bancária” manteria os educandos em posições fixas. A alienação, de que Freire fala, promovida pelos mecanismos de opressão, seria a forma dissimulada de as instituições escolares promoverem a violência simbólica que Bourdieu explica.

O julgamento moral feito pela escola, sobretudo por meio da figura docente, às habilidades e comportamentos dos estudantes, como apontado por Bourdieu, vai ao encontro da postura do professor da educação “bancária”, explicitada por Freire, de julgar que os educandos nada saberiam. A escola desconsideraria os saberes culturalmente herdados pelos educandos em suas vivências familiares e cotidianas quanto mais distantes elas estivessem da cultura dominante, reproduzida pelos sistemas de ensino. Da mesma maneira, mais estranha seria a cultura escolar aos educandos quanto mais aquela desconsiderasse suas origens socioculturais, provocando neles um efeito silenciador, marca da sociedade opressora.

Bourdieu chegou a cogitar a superação dos processos de reprodução realizados pela escola por meio do que ele mencionou ser uma “pedagogia racional” ou “racionalização da pedagogia”, revelando tudo o que fosse implícito na atuação do sistema de ensino, e neutralizando, por intermédio de uma aprendizagem “metódica”, seus efeitos de manutenção das desigualdades sociais. Curiosamente, Freire havia pensado em métodos ativos de educação, capazes de conscientizar os sujeitos, por meio do diálogo entre educador e educando, na busca de sua autonomia como povo. Todavia, enquanto o teórico francês acreditou que tal ideia não se trataria de outra coisa que não fosse uma utopia, no Brasil, Freire chegou a criar um método próprio, em busca de uma educação para a liberdade, ao qual ele chamou de “universo temático” ou “temas geradores” do povo. Assim, enquanto Bourdieu acreditava que a educação se manteria uma condição para a reprodução da distinção das elites na sociedade, Freire confiava na capacidade de transformação da “pedagogia do oprimido” em “pedagogia dos homens em processo de permanente libertação”.

O debate de ideias sobre a educação que o diálogo entre as teorias de Bourdieu e Freire traz para as práticas educativas reforça, portanto, a necessidade de rompimento com práticas não críticas porque o que elas fazem não é outra coisa senão corroborar as estruturas dominantes e opressoras da sociedade. Promovendo uma educação que, geralmente, faz-se apenas para o mundo do trabalho, as práticas educativas tradicionais não estão a favor da conscientização dos sujeitos, o que é fundamental para a manutenção da organização social injusta existente.

Considerações finais

A utilização de diferentes práticas educativas teorizadas ao longo do conhecimento pedagógico não traria nenhum mal caso essas práticas se preocupassem, todas elas, em ajudar os educandos a se tornar seres críticos e conscientes da realidade. A verdade, porém, é que, ainda atualmente, a educação, muitas vezes, é colocada “sobre” os estudantes, e não “com” eles, contribuindo para que se mantenha uma distância entre a escola e a realidade de muitos indivíduos, principalmente os menos favorecidos socialmente.

Mediante uma revisão de literatura acerca da teoria crítico-reprodutivista de Pierre Bourdieu e a teoria crítica de Paulo Freire

para a problemática da educação, este ensaio, ao propor um diálogo entre essas duas visões, observou que a escola atuaria como um meio de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, e que, ao se impor sobre os estudantes, ela agiria como um mecanismo próprio das sociedades opressoras. Nessa perspectiva, a correlação entre os fundamentos teóricos dos dois autores mostrou que é preciso que a educação se livre de suas versões mais tradicionais, não críticas, para que exerça seu papel de conscientização dos indivíduos para a transformação social.

Estudos futuros dedicados a compreender mais profundamente as possíveis relações entre as teorias de Bourdieu e Freire para a educação poderiam indicar novas análises que contribuam para o avanço de reflexões sobre as teorias críticas de educação, assim como para a introdução de práticas educativas que se motivem a partir delas.

Pierre Bourdieu and Paulo Freire: a dialogue for (about) Education

ABSTRACT: The reality of Brazilian education today demonstrates that there is a variety of educational practices put into action in schools, such that they would be a reflection of the various theories already published and experimented throughout pedagogical studies. Pierre Bourdieu, in his theory, demonstrated that education systems would act as mechanisms of reproduction and legitimation of social inequalities. Paulo Freire, in constructing his theory on education, found that the reality of society would be presented in the form of oppression of the peoples, elaborating a method of education for the liberation of the oppressed. In this sense, the objective of this essay was to understand Pierre-Bourdieu's critical-reproductive theory and Paulo Freire's critical theory, in order to think about how the dialogue between them could contribute to educational practices. The methodology was carried out by reviewing the literature on these theories, and analyzing the information observed from them. It is, therefore, a bibliographic study of qualitative object. The analysis of the essay noted that the school would act as a means of reproducing and legitimizing social inequalities, and that by acting on students it would act as a mechanism of oppressive societies. In this perspective, the correlation between the theoretical foundations of the two authors revealed that it is necessary to break with traditional and non-critical educational practices, which reinforce and thus act for the maintenance of an unequal society as it presents itself.

Keywords: Social differences. Liberating Pedagogy. Society and Education.

Pierre Bourdieu y Paulo Freire: un diálogo para (mediante) la Educación

RESUMEN: La realidad de la educación brasileña actualmente demuestra que existe una variedad de prácticas educativas colocadas en acción en las escuelas, tales que serían un reflejo de las varias teorías ya publicadas y experimentadas a lo largo de los estudios pedagógicos. Pierre Bourdieu, en su teoría, demostró que los sistemas de enseñanza actuarían como mecanismos de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales. Paulo Freire, al construir su teoría sobre la educación, constató que la realidad de la sociedad se presentaría en la forma de opresión de los pueblos, elaborando un método de educación para la liberación de los oprimidos. En este sentido, el objetivo de este ensayo fue comprender la teoría crítico-reproductivista de Pierre Bourdieu y la teoría crítica de Paulo Freire, a fin de que se pensara de qué forma el diálogo entre ambas podría contribuir con las prácticas educativas. La metodología ocurrió por medio de la revisión de literatura sobre esas teorías, y del análisis de las informaciones observadas a partir de ellas. Se trata, así, de un estudio bibliográfico de objeto cualitativo. Los análisis del ensayo observaron que la escuela actuaría como un medio de reproducción y legitimación de las desigualdades sociales, y que, al imponerse sobre los estudiantes, actuaría como un mecanismo propio de las sociedades opresoras. En esta perspectiva, la correlación entre los fundamentos teóricos de los dos autores reveló que hay que romper con las prácticas educativas tradicionales y no críticas, las cuales refuerzan y, de ese modo, actúan para el mantenimiento de la sociedad desigual tal cual se presenta.

Palabras clave: Desigualdades sociales. Pedagogía Libertadora. Sociedad y Educación.

Referências

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015a. p. 43-72. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015b. p. 73-78. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. Seleção, organização, introdução e notas: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015c. p. 79-88. (Coleção Ciências Sociais da Educação).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu & a Educação*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Pensadores & Educação).

SUHR, I. R. F. *Teoria do conhecimento pedagógico*. Curitiba: InterSaberes, 2012. (Série Fundamentos da Educação).

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. *et al.* (org.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

Submetido em: 27/05/2019

Aceito em: 23/07/2020

O processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres – Núcleo Agreste de Pernambuco

Resumo: O presente artigo é um estudo sobre a formação política desenvolvida na Marcha Mundial das Mulheres - Núcleo Agreste de Pernambuco. Temos como objetivo geral compreender como se dá o processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres diante de uma sociedade patriarcal, juntamente com os objetivos específicos: identificar o processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres; caracterizar este movimento e descrever as principais condições de opressão sexista em que as mulheres vivem no patriarcalismo. Este trabalho justifica-se pela emergência de uma prática feminista dentro dos movimentos sociais, como é o caso da Marcha Mundial das Mulheres- Núcleo Agreste. Nossa problematização é saber como ocorre o processo de formação política dessa marcha diante de uma sociedade patriarcal? Em nossa metodologia adotamos uma pesquisa qualitativa/ exploratória/ explicativa e descritiva, apoiada ao estudo do Caso Alargado para análise e sistematização dos dados, também utilizamos as bases teóricas apoiadas pelas epistemologias feministas e teorias de gênero para situar o nosso trabalho dentro de um contexto atual. Nossas conclusões foram na linha horizontal e não linear de construir o conhecimento sobre os enfrentamentos oriundos do patriarcalismo e do sexismo, construindo uma epistemologia feminista de prática não sexista.

Palavras-chave: Feminismo. Formação Política. Gênero. Patriarcalismo.

Érika Patrícia Barbosa de Lima

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
erikap.lima23@outlook.com

Allene Carvalho Lage

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
allene Lage@yahoo.com.br

Filipe Antonio Ferreira da Silva

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
filipe.antonio20@hotmail.com

Introdução

Diante do almejo de construirmos uma sociedade mais igualitária, livre do preconceito, em que homens e mulheres sejam tratados e respeitados da mesma forma, é necessário identificar e compreender as dificuldades que nós mulheres temos tido para promover reivindicações e lutas em nossa defesa, com isso problematizar, subverter e desestabilizar a sociedade patriarcal. Do mesmo modo que nós estudantes e profissionais da educação, precisamos ter uma consciência crítica que estamos numa sociedade machista, que nos envolve em situações para que continuemos a reproduzir e perpetuar o machismo, o sexismo, a homofobia, o preconceito, o racismo e o capitalismo.

Em contrapartida, os movimentos sociais vão pensar em valores e crenças, para ações coletivas que objetivam alcançar mudanças sociais através do embate político por meio de suas ideologias. No atual cenário político do país, com o *impeachment* da primeira mulher presidenta do Brasil, onde se registra uma forte transformação,

podemos observar o preconceito com as mulheres no poder. Temos um governo que não tem mulheres em seus ministérios e que promove ações para conservar o autoritarismo dos homens em relação às mulheres e ao poder. O movimento feminista tem se fortalecido e aumentado sua visibilidade, em manifestos para a conscientização do papel da mulher na sociedade e no poder, as pautas utilizadas mostram, principalmente, a formação política dessas mulheres para as conquistas dos seus direitos.

A perspectiva educativa no movimento feminista será outro ponto crucial do nosso estudo, pois mostrará o trabalho de ativistas nas mais variadas ações de reivindicações contra a sociedade patriarcal, ora nos âmbitos das universidades e faculdades, ora nas ruas ou em organizações. O movimento feminista abordado no presente estudo será a Marcha Mundial das Mulheres (MMM) que têm diversas conquistas alcançadas no Brasil e no mundo, como o direito a creche, o aumento do salário mínimo, as delegacias das mulheres – tanto as móveis na região norte e como as sedes fixas –, economia solidária, entre outras ações nas quais MMM se agrupa com outros movimentos feministas. E muitas pautas que ainda continuam com muitas reivindicações e tendo retrocessos diante do atual cenário político, como é o caso da legalização do aborto; o combate a lesbofobia, bifobia e feminicídio; a entrada de mais mulheres nos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Diante dessa conjuntura este artigo pretende expandir reflexões para a seguinte pergunta: Como ocorre o processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres – Núcleo Agreste diante de uma sociedade patriarcal?

Com o problema apresentado, pretendemos refletir sobre o processo de formação política das mulheres, a partir da Marcha Mundial das Mulheres – Núcleo Agreste (MMM – NA) diante da sociedade patriarcal e machista que vivemos, na qual a mulher é tratada e vista como um ser inferior aos homens e aos quais devem respeito e obediência; como reverter esse quadro de relação de poder e opressão para uma sociedade igualitária, buscando fazer dessas formações espaços para o fortalecimento das mulheres, para a tomada de consciência da importância da atuação da mulher na sociedade e para a construção de pautas de lutas e reivindicações.

O principal objetivo desse artigo é compreender como se dá o processo de formação política da MMM diante de uma sociedade patriarcal. Entre os objetivos específicos, podemos destacar os

seguintes: a) caracterizar o Movimento da Marcha Mundial das Mulheres enquanto espaço de formação; b) identificar o processo de formação política dessa marcha e c) descrever as principais condições de opressão sexista em que as mulheres vivem no patriarcalismo.

A emergência do feminismo

Ao longo do processo histórico sempre existiram mulheres que não aceitavam de forma pacífica a condição na qual eram lhe impostas, mulheres que sempre se rebelaram por lutarem por sua liberdade, e sempre foram negadas e silenciadas em sua contribuição histórica por uma ideologia patriarcal e machista. Para iniciarmos a compreensão sobre o feminismo, compreendemos seu conceito a partir das afirmações de Teles (1993, p. 10):

O feminismo é um movimento político. Questiona as relações de poder, a opressão e exploração de grupos de pessoas sobre as outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal. Propõe uma transformação social, econômica, política e ideológica da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que o feminismo está ligado ao conceito de libertação, pois as mulheres têm sido vítimas do imaginário patriarcal que as colocam como inferiores ao poder, a força e a inteligência do homem, mostrando que existe uma opressão contra as mulheres, e essa libertação vai se caracterizando por sua emancipação e empoderamento, na busca de igualdade de direitos.

As/os pesquisadoras/es costumam dividir o movimento feminista em três fases denominadas “ondas feministas”. A primeira onda do feminismo, foi no século XIX e meados do século XX, internacionalmente foi identificada como sufragista, que foi desenvolvido principalmente nos países de capitalismo avançado, como Estados Unidos e na Inglaterra, na qual as mulheres saíam às ruas e exigindo maior participação no mundo político, e o principal anseio das militantes foi o direito ao voto e garantias de igualdade de direitos entre os sexos. Essa onda se estendeu a outros países como o Brasil, onde a onda sufragista é caracterizada por traços de um feminismo burguês, branco e heterossexual, direcionados para mulheres das camadas sociais alta e média sociedade brasileira, que tiveram oportunidade de estudar em outros países.

(1) Foi uma assistente social, advogada e ativista de direitos humanos brasileira, fundadora e líder do movimento feminino pela anistia.

A segunda onda do feminismo teve início na década de 1960 e continuou até o final de 1980, ficou marcada com o livro de Simone de Beauvoir: *O segundo sexo* (1949). No Brasil, a segunda onda viveu fortes movimentações no campo das lutas das mulheres, mas em 1964 com o golpe da Ditadura Militar, a forte repressão do regime ditatorial tentou silenciar mais uma vez as mulheres. Ao decorrer das grandes manifestações feministas pelo país pelo fim da Ditadura, a Organização das Nações Unidas (ONU) decretou em 1975 o ano Internacional da Mulher. As comemorações dessa data foram realizadas no Rio de Janeiro com o tema: “O papel e comportamento da mulher na realidade brasileira”. Nesse ano as mulheres feministas lutavam também pela anistia das mulheres que foram expulsas do Brasil. Ao regressarem ao país, essas mulheres traziam uma bagagem de cultura e política nas formas de pensar e desestabilizar os padrões impostos pela sociedade brasileira. Como bem comenta Pinto (2003, p. 67):

A anistia trouxe de volta ao Brasil um conjunto significativo de militantes que haviam sido a vanguarda da esquerda brasileira nos anos de 1960. Pessoas que viveram por muitos anos no exterior, principalmente na Europa, voltavam com novas idéias e muitas vezes chocavam aqueles que haviam crescido no Brasil da década de 1970 e idealizavam os líderes exilados. Mas a anistia também marcou o início de uma época de maior liberalização, menos repressão, menos medo e mais possibilidades de manifestação.

Nesse momento, as feministas alcançam grande repercussão por todo o país, onde diferentes conjunturas eram organizadas na luta pelo direito das mulheres e sua principal articuladora foi Therezinha Zerbini¹. As mulheres feministas começam a introduzir os estudos da mulher nos vários campos do conhecimento, trazendo ao debate características universalizantes femininas, denunciando sua invisibilidade e criando grupos para reescrever a história e “novas vozes começaram a ecoar dentro do restrito campo científico, reivindicando pluralidade assumindo uma luta – protagonizada por intelectuais feministas – para denunciar uma tradição científica sexista”. (LAGE, 2008, p. 202) As pesquisadoras feministas denunciavam a neutralidade da ciência, assumindo uma subversão ao escrever e a interpelar os discursos machistas.

A terceira onda veio na década de 1990 e continua até nossos dias atuais, que é marcada pelas pluralidades femininas, onde dentro do movimento feminista há outros subgrupos que ganham destaque como é o caso das mulheres negras, lésbicas, bissexuais, transexuais e trabalhadoras rurais. Algumas pesquisadoras denominam esse momento como pós-feminismo. De acordo com Macedo (2006, p. 814) esse termo se explica como:

De pós-feminismo poderá assim traduzir a existência hoje de uma multiplicidade de feminismos, ou de um feminismo 'plural', que reconhece o factor da diferença como uma recusa da hegemonia de um tipo de feminismo sobre outro, sem, contudo, pretender fazer tabula rasa das batalhas ganhas, nem reificar ou 'fetichizar' o próprio conceito de diferença.

Nessa situação, cada grupo de mulheres luta diante das suas principais necessidades, reconhecendo as diferenças da diversidade de mulheres que são envolvidas no movimento feminista, sem que um grupo se sobressaia ao outro, mas que no coletivo todas as mulheres consigam a igualdade entre homens e mulheres.

Para a autora Heloisa Buarque de Hollanda (2012, p. 12), nós estamos vivenciando a quarta onda do feminismo, que apresenta:

A existência de uma nova geração política, na qual se incluem as feministas, com estratégias próprias, criando formas de organização desconhecidas para mim, autônomas, desprezando a mediação representativa, horizontal, sem lideranças e protagonismos, baseadas em narrativas de si, de experiências pessoais que ecoam coletivas, valorizando mais a ética do que a ideologia, mais insurgência do que a revolução. Enfim, outra geração.

Dessa forma, tais perspectivas do movimento feminista surgem em um cenário político bastante polarizado, e a internet como campo aberto de subjetividades é hoje um caminho consolidado de busca de informações e de formação política. Pensar também outros corpos que habitam o devir feminista é uma conquista e uma tensão, pois tais corpos e performances divergem, ora na transição do corpo trans, do corpo lésbico, do corpo negro, que desestabilizam os papéis binários da sociedade e afrontam a ideologia heterossexista.

Formação política

A divisão de classes sociais sempre ocorreu no Brasil e no mundo, com a chegada do capitalismo a desigualdade social cresceu mundialmente, a população que vinha lutando por direitos não firmados, compreendeu que a partir da união entre as/os sujeitas/os subalternizadas/os na luta organizada poderiam reivindicar um novo modelo de sociedade anticapitalista. Como contextualiza Maria Militão (2014, p. 619):

Em qualquer contexto dado, a organização das classes subalternas é uma exigência fundamental, pois é na luta organizada que os segmentos sociais subalternos podem elevar sua consciência e sua solidariedade e se constituírem em sujeitos coletivos.

Quando nos deparamos com um grupo ou vários grupos de pessoas que comunguem do mesmo pensamento, da mesma luta de classes, a troca de experiências nos mostra o quanto somos colocados à margem e silenciados por uma sociedade capitalista. Quando tomamos a consciência que somos seres capazes de reivindicar nossos direitos notamos o quão se faz importante o coletivo junto, criar uma bandeira de luta, estar preparado e com ações organizadas para desestabilizar a classe dominante. Pois entendemos que “[...] é na coletividade que se elabora uma identidade e se organizam práticas por meios das quais os sujeitos expressam e defendem seus interesses e vontades”. (MILITÃO, 2014, p. 619)

Diante das lutas travadas por esse coletivo, percebe-se que ter o conhecimento empírico de outras/os subalternizadas/os não se conquistaria espaços nos quais a classe dominante deliberaria negociações para tentar resolver esses conflitos. Descobre-se, então, o quão necessário é sair do empírico, para buscar outras possibilidades de participação política com uma nova demanda até então diferenciada dos movimentos sociais na qual é exigida a formação política qualificada dos participantes acerca da atuação desse coletivo na luta por direitos. Na Constituição Federal de 1988, as institucionalizações dos espaços de participação política foram reconhecidas, como Cileda Perella (2012, p. 64) nos afirma que:

Não basta a criação desses espaços, é preciso qualificar as pessoas para a sua devida ocupação, enfim, para que se constitua como espaço democrático, caso contrário, o que pode se ter é a criação de espaços em que a pseudodemocracia se instala, uma

vez que podem servir à manipulação, à manutenção de ações comprometidas com o sistema opressor e dominante.

Com isso, a pesquisadora nos apresenta o quanto é importante essa formação política no sentido de que as pessoas se qualificando criem espaços de democracia, que compreendam o sistema de opressão e da classe dominante, para que não sejam manipulados e com isso deixem de lutar por seus ideais de ações sociais coletivas e estejam prontos para participar de confrontos e negociações entre o sistema opressor e os oprimidos. Para compreendermos a formação política nos movimentos sociais é necessário entender que os movimentos abrangem diferentes e diversificados tipos de ações, em síntese a pesquisadora Maria da Glória Gohn (2011, p. 335) nos explica que os movimentos sociais se pautam com:

Ações sociais coletivas, de caráter sociopolítico e cultural, que viabilizam distintas formas de organização e de expressão das demandas da população. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes pressões diretas (mobilizações, marchas, concentrações, distúrbios de ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações, etc.) até as pressões indiretas.

No contexto de luta e resistência, os movimentos sociais precisam de mobilizações que ocorram antes com seus sujeitos que participam (análise de conjuntura), para que percebam seu papel diante das ações que irão realizar. Como uma tomada de consciência, a compreensão de sua ideologia, o respaldo político que envolve a sua ação, pois para adotar as mais diferentes pressões se faz necessário processos educativos de formação com o povo.

Patriarcado

Nos estudos feministas, o termo patriarcalismo foi frequentemente utilizado para explicar a dominação masculina frente à condição feminina na sociedade, nos quais o termo patriarcado é um conceito que deve ser utilizado de forma abrangente, abarcando todos os níveis da organização social, não apenas a família. Como nos afirma as autoras Mirela Morgante e Maria Beatriz Nader (2014, p. 3) sobre o conceito de patriarcado enquanto:

Um sistema de dominação dos homens sobre as mulheres permite visualizar que a dominação não está presente somente

na esfera familiar, tampouco apenas no âmbito trabalhista, ou na mídia ou na política. O patriarcalismo compõe a dinâmica social como um todo, estando inclusive, inculcado no inconsciente de homens e mulheres individualmente e no coletivo enquanto categorias sociais.

Nesse contexto a autoridade imposta pelos homens sobre as mulheres e filhos/as permeia toda a organização da sociedade, da produção e do consumo, da política, da religião, da legislação e cultura, na qual é arraigada e perpetuada de geração em geração. Até que os movimentos feministas reivindicam a não aceitação do que lhes são impostos pela sociedade, transformam e desestabilizam o pensamento pós-patriarcalista, lutando para quebrar esses paradigmas que vêm desde as sociedades tradicionais e que até hoje ainda são perpetuados. Segundo Neuma Aguiar (1997, p. 177-178):

O patriarcado deixa de ser uma dimensão das sociedades tradicionais e passa ser uma característica das sociedades modernas, ou do processo de modernização, observado como um capitalismo patriarcal ou um patriarcalismo do Estado-debem-estar-social. [...] A exclusão das mulheres das possibilidades de contratação e os contratos salariais diferenciados para homens e mulheres são exemplos desse particularismo.

O modelo patriarcal nos impregnou durante vários séculos o ideário feminino, nos inferiorizando e o tempo todo utilizando de vários mecanismos para constituir no subconsciente que somos seres a mercê do ideário machista, e estes mecanismos estão fortemente arraigados em mulheres e homens. As discriminações que sentimos por sermos mulheres e as práticas sexistas reforçam que somos seres sem importância socialmente. Para compreendermos o que é o sexismo e como ele impregna a sociedade, Karin Smigay (2002, p. 34) nos destaca:

Sexismo é a atitude de discriminação em relação às mulheres. Mas é importante lembrar que se trata de uma posição, que pode ser perpetrada tanto por homens quanto por mulheres, portanto, o sexismo está presente intragêneros tanto quanto entre gêneros. Inscrita numa cultura falocrática, impregna o imaginário social e o prepara a um vasto conjunto de representações socialmente partilhadas de opiniões e de tendências a práticas que desprezam, desqualificam, desautorizam e violentam as mulheres, tomadas como seres de menor prestígio social.

O patriarcado utiliza de violências sexistas para continuar suas práticas que discriminam e inferiorizam as mulheres, tanto por homens como pelas próprias mulheres. Onde desde pequenas as meninas são ensinadas que devem obedecer à figura do pai e conseqüentemente o marido - que as mulheres devem cozinhar, cuidar dos filhos, serem boas domésticas, que as mesmas não têm direitos, que existem brinquedos e brincadeiras de homens e mulheres, que tem profissões que são feitas para mulheres e homens, fazendo com que cada vez mais as práticas sexistas perpetuam o lugar de homens e mulheres na sociedade. Para sintetizar a construção do feminino subalternizado Marilena Chauí (1995) citada por Karin Smigay (2002, p. 36) nos ressalta que:

As argumentações acerca da construção do feminino, nesse modelo, tomavam a mulher como submetida/passiva/vítima, ainda que produzindo ações violentas: a relação com o outro se estabelecendo sempre em condições de desigualdade. Ela não seria sujeito constituinte de seu destino.

Essa construção sobre as mulheres a partir de uma perspectiva do patriarcado, na qual a mulher é um ser inferior, passivo e submisso, que sofre violências físicas e psicológicas que perpassam por ambientes que deveriam ser de pertencimento como a esfera da família e continuam a ser perpetuados na sociedade civil e no Estado, mostram que as relações patriarcais são de um domínio totalizante sobre a vida das mulheres. E essa dominação abarca os vários tipos de mulheres que dentro desse sistema totalizante de dominação masculina são silenciadas e subalternizadas. Como nos fala uma das maiores teóricas do Brasil em discussões de gênero e patriarcado, Heleieth Saffioti (2004, p. 54):

As relações de patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o domínio de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social.

Como podemos perceber na fala de Saffioti (2004), o patriarcado está intrinsecamente ligado ao pensamento social e também ao Estado, no qual a concepção de política hegemônica silencia a luta das mulheres para evadir este sistema dicotômico. A fuga dessa dicotomia se dá pela luta da emancipação feminina.

Metodologia

Almejando o enriquecimento do nosso aprendizado a partir das experiências, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo, pois acreditamos que este tipo de pesquisa abrange uma abordagem social sem desvincular a teoria com a realidade, buscando produzir informações aprofundadas. Para ampliar o conhecimento sobre as questões centrais da pesquisa qualitativa, trazemos as contribuições de Lage (2013, p. 50):

A pesquisa qualitativa tem um viés que leva o investigador ao encontro de subjetividades que não conseguem se esconder, como acontece no universo da pesquisa quantitativa. As subjetividades afloram das regras e condicionamentos prévios, no contato, no diálogo e no confronto da realidade. Entender estas subjetividades e delas extrair novas compreensões requer metodologias claras, que possam admitir a diversidade de discursos, sentidos.

Quando abordamos em uma pesquisa questões que envolvem sentimentos, opiniões, colocações dos sujeitos, estas não podem ser classificadas ou quantificadas; pois a pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação e a compreensão dos fenômenos a partir de reflexões e inferências. Desta forma Minayo (2008, p. 21) diz que:

Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes na qual se constitui o ser humano, num espaço mais profundo de relações, não podendo

assim reduzi-lo a quantificar e classificar como na abordagem quantitativa.

Nossa pesquisa foi do tipo exploratória, explicativa e descritiva. Exploratória visto que foi realizada sobre movimentos sociais de cunho feminista com o propósito de desvelar e compreender os vários aspectos desse tema em diferentes lutas sociais. Segundo a contribuição de Gil (2002, p. 41):

Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descobertas de instituições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Foi também explicativa, pois tem a preocupação central de identificar o processo de formação política da Marcha Mundial das Mulheres e os fatores que contribuem para a ocorrência de fenômenos que afetam de maneira positiva ou negativa, os processos de luta e resistência do mesmo. Segundo as contribuições de Gil (2002, p. 42):

Tem como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas.

Considera-se descritiva, pois descrevemos as principais condições de opressão sexista em que as mulheres vivem no patriarcado. Nessa perspectiva, a pesquisa descritiva, segundo Gil (2002, p. 42):

Tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

Delimitamos o nosso tipo de pesquisa a partir das contribuições de Gil e Lage, pois entendemos que uma pesquisa em movimentos sociais, precisa de inferências exploratórias, explicativas e descritivas. Visto que é nesta direção que pretendemos dar visibilidade à

luta feminista e refletir sobre as formações políticas que perpassam por suas ações.

A nossa pesquisa foi respaldada a partir do método do caso alargado (SANTOS, 1983) que consiste, segundo este autor, em alargar a realidade através de um caso particular estudado e estender as conclusões desse estudo a casos mais amplos. Não se trata de mera generalização, mas sim de encontrar singularidades e elementos estruturais em comum que unam o caso conhecido aos não-conhecidos.

Desta forma, para estudarmos as formações políticas que perpassam o movimento feminista carecemos de um campo empírico específico, pois não conseguiríamos atingir a demanda dos vários grupos feministas com suas perspectivas singulares que travam várias batalhas pelo empoderamento. Segundo Boaventura de Sousa Santos (1983):

Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou de único. A riqueza do caso não está no que nele é generalizável, mas na amplitude das incidências pela multiplicidade e profundidade das interações que os constituem. (SANTOS, 1983, p. 11-12)

De forma geral a curiosidade da pesquisa é voltada para um movimento, que é amplo. Sendo assim, precisamos de um campo empírico, um espaço concreto e acessível. A partir do estudo desse caso é possível, através do método do caso alargado, estender a outros campos contemplando, assim, o movimento feminista como um todo, haja visto que sua pauta de reivindicações possui a mesma natureza e atua de forma parecida num espaço geográfico enorme que é a área do Brasil, através dos municípios.

A nossa pesquisa foi realizada no movimento feminista denominado “Marcha Mundial das Mulheres”. Neste sentido, a principal característica que nos levou a escolher esta experiência foi a forma com que a Marcha Mundial das Mulheres busca realizar debates e formações que falam acerca da luta incansável das mulheres para a resistência da reprodução dessa sociedade machista e patriarcal.

A pesquisa de campo foi realizada na Marcha Mundial das Mulheres, que não possui uma sede fixa, utilizando de outros espaços como o MMTR -NE (Movimento da Mulher Trabalhadora

Rural do Nordeste), na Casa do Pífano, Estação Ferroviária, Sinpro, entre outros espaços na cidade de Caruaru, com o propósito de levantar dados empíricos de modo a confrontar teoria e prática. Desta maneira, fomos a palestras, reuniões, formações, atos, mobilizações, vigílias.

As fontes de informação utilizadas para a coleta de dados foram realizadas com as integrantes da Marcha Mundial das Mulheres, visto que este é um movimento coletivo, onde não se tem presidenta, coordenadoras ou funcionárias. Foram escolhidas três mulheres militantes da Marcha Mundial das Mulheres – núcleo Agreste, optamos por manter a identidade das participantes em sigilo, utilizaremos os nomes de algumas mulheres feministas que marcaram a história desse movimento, sendo elas:

- Uma mulher que está presente desde a formação do núcleo Agreste, na qual evocaremos na pesquisa de Simone de Beauvoir²
- Uma mulher que está há mais de um ano no coletivo, que evocamos de Clarice Lispector³
- Uma mulher recém-chegada ao coletivo, que a evocamos de Malala⁴

Como instrumento de coleta de dados, fizemos o uso de entrevistas não estruturadas (SANTOS, 1983, p. 12) com as integrantes da Marcha Mundial das Mulheres da nossa pesquisa. Justificamos também a entrevista como metodologia da pesquisa qualitativa. (DESLAURIERS, 2008, p. 142) Para não impor de alguma maneira os sujeitos e não as obrigar a dar respostas ensaiadas definimos pela entrevista informal que tem o objetivo “menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados”. (GIL, 2008, p. 111)

O contexto da formação política do movimento feminista marcha mundial das mulheres - núcleo agreste

Utilizamos nesta investigação o método do Caso Alargado, desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (1983). A partir do estudo desse caso é possível, através do método do caso alargado, estender a outros campos contemplando, assim, a urgência da formação política das mulheres.

(2) Escritora, intelectual, filósofa existencialista, ativista política, feminista e teórica social francesa.

(3) Autora de romances, contos, ensaios, sendo considerada uma das maiores escritoras brasileiras do século XX.

(4) Uma ativista paquistanesa. É conhecida principalmente pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação.

A criação da Marcha Mundial das Mulheres teve sua inspiração, a partir de uma ação local, de feministas da Federação de Mulheres do Quebec, Canadá. Em maio de 1995, onde ocorreu uma marcha na qual as mulheres pediam simbolicamente “Pão e Rosas”, como forma de pressionar o governo, para melhorar a situação econômica das mulheres. Essas mulheres desejavam compartilhar suas experiências com outras mulheres de todo o mundo, buscaram contatos com organizações de mulheres em vários lugares.

A ideia de criar uma rede global de mulheres em torno de uma campanha amadureceu e desenvolveu durante a preparação do primeiro encontro da MMM realizado em Montreal, Quebec. Naquele encontro, participaram 145 mulheres de 65 países e territórios, por meio do qual elaboraram uma plataforma com 17 reivindicações mundiais da Marcha, como temas principais trouxeram a eliminação da pobreza no mundo e o fim da violência contra a mulher. Também foi firmado o compromisso das participantes com a organização de uma marcha mundial das mulheres em 2000, ano do milênio, que aconteceria em 8 de março e terminaria em 17 de outubro no Dia Internacional pela Erradicação da Pobreza. A partir desse encontro, tiveram início concreto de mobilizações para as ações que viriam acontecer internacionalmente.

A principal característica e muito marcante da MMM é a batucada feminista, que tem como instrumentos musicais materiais reciclados como latas e tambores de plástico. A batucada é um espaço irreverente, no qual as mulheres podem criar e recriar. Trata-se de um espaço em que tocam os instrumentos construindo novos ritmos e músicas com palavras de ordem a partir do cotidiano e da luta de cada mulher. Tocar é uma forma de ação política de levar o feminismo para os olhares e ouvidos da rua expressando nossas lutas e ocupando o espaço público. Entre os princípios da MMM estão a organização das mulheres urbanas e rurais a partir da base e as alianças com movimentos sociais. Elas lutam em defesa de que as mulheres são sujeitas ativas na luta pela transformação de suas vidas e que ela está vinculada à necessidade de superar o sistema capitalista, patriarcal, racista, LGBTfóbico e destruidor do meio ambiente.

O caminho percorrido pela Marcha até chegar em Recife e se tornar o Núcleo Metropolitano, foi muito parecido com a chegada da MMM no Brasil, pois teve os movimentos sindicais como aporte para o início dos diálogos até estabelecer um grupo de mulheres.

Atualmente, no estado de Pernambuco, temos quatro núcleos: Metropolitana, Agreste, Petrolina e Soledad Barrett.

A Marcha chegou ao núcleo Agreste em 2014, a partir das inquietações de Iasmim Vieira e Gaby Monteiro que já tinham experiências no Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTR). Nesse meio tempo, elas ainda estavam na universidade e Iasmim fez a proposta na qual tiveram início os diálogos com Ranúzia e Gaby. A proposta seria fazer um coletivo feminista e então entraram em contato com as mulheres da Marcha Mundial da Mulheres – Metropolitana, que representavam a MMM núcleo Pernambuco; com muitos diálogos as militantes metropolitanas vieram a Caruaru para formações e em abril de 2014 aconteceu a primeira reunião convidando as mulheres para compor a MMM no núcleo Agreste e assim tem início uma revolução feminista no agreste de Pernambuco.

Para as militantes da marcha, é importante que nós mulheres compreendamos sobre o nosso papel, o significado do feminismo o que perpassa sobre os movimentos feministas e sua atuação. O grupo promove palestras, formações, atos, reuniões, manifestações com as mulheres em Caruaru com encontros alternados no domingo e na quinta-feira, sobre o empoderamento feminino e temas atuais como os casos de feminicídio, estupro, violência, entre outros.

Nesse tempo de somar lutas e trazendo a importância que o movimento feminista teve no processo de redemocratização do Brasil, perguntei a algumas companheiras da marcha quando foi sua primeira experiência com feminismo. Percebemos, então, o quanto a universidade é importante na construção desses diálogos, ofertando disciplinas que tragam o conhecimento, a luta e os princípios dos movimentos sociais, para que possamos nos encontrar como sujeitos participativos de uma bandeira de luta. Como nos mostram as militantes da marcha:

Com o movimento feminista veio através da universidade. Eu já brigava por alguns direitos, mas só conhecia do movimento o que as pessoas criticam. Aí quando cheguei na UFPE foi que tive conhecimento do que realmente é o feminismo e como o movimento funciona, aí me encontrei nele. (Feminista Malala, 26 anos)

A minha primeira experiência com feminismo se deu na universidade, já havia escutado muitas falas sobre o tema, mas de forma esclarecedora se deu a partir de uma disciplina ofertada

pelo curso, que me deixou cheia de inquietações e me fez buscar mais informações, conhecimentos e organizações que debatessem o tema para que eu pudesse agregar e fazer parte desse movimento.
(Feminista Clarice Lispector, 29 anos)

Refletimos como hoje ainda têm muitas mulheres que não compreendem o que é o feminismo, o que é pautado, suas reivindicações, suas conquistas, suas lutas, seus retrocessos, a partir do momento que você conhece, passa pelos processos de diálogos começam a se apropriar desse empoderamento, de dizer que não vamos nos deixar ser oprimidas pelo machismo, que temos direitos, que não nos calamos diante do que a sociedade nos impõe, que se mexer com uma mexeu com todas.

Formação política

Atualmente, vemos uma grande militância por parte dos movimentos sociais, com grande dificuldade, mas tendo também muitas conquistas. Vivemos um cenário no qual, as pautas de reivindicações têm uma grande demanda política, pois foi observado que se fazia necessário uma formação interna dos membros do movimento para tomada de consciência, pois esses membros é que trazem o povo para junto da sua ideologia, com isso eles se apropriavam da teoria para encontrar possíveis soluções em prol de melhorias sociais para a população. A partir dessa perspectiva em que se fazem necessárias as formações para compreensão da luta em que se encontra engajada, a feminista Clarice Lispector participante da pesquisa, traz a importância dessas formações e alguns assuntos que são dialogados nesses espaços de formação:

Vejo a formação política da Marcha, como uma apropriação de conhecimento das vivências de outras compas e do científico, que nos ajudam a pautar nossas ações coletivas com propostas de reivindicações mais fortalecidas e reunindo mais companheiras para participar da nossa luta. Os temas que mais usamos são a violência contra a mulher, a emergência de mais mulheres no meio político, a luta pela democracia, a legalização do aborto, a atual conjuntura do país, a idealização de eventos como o 8 de março, etc. (Feminista Clarice Lispector, 29 anos)

Compreendemos que a Marcha é um espaço de diálogo, no qual as companheiras trocam experiências vividas, que planejam

as formações pensando nas mais variadas mulheres que irão participar, utilizam de recursos artísticos, como é o caso da batucada e da mística, que ao decidirem de forma coletiva o tema pautado para a formação, utilizam de textos teóricos para fortalecer e internalizar nas mulheres a importância, o objetivo, os destaques, as relevâncias que determinado tema exige para nossa formação como mulher, nesta sociedade patriarcal, misógina e sexista.

Patriarcado

Ao analisarmos o sistema patriarcal e as suas práticas sexistas percebemos que estas formam o pilar da nossa sociedade e que vêm cada vez mais sendo impregnadas em nossas mentes, embora os movimentos feministas lutem diariamente contra essas opressões que nos são impostas, ainda precisamos resistir, combater e nos fortalecer para seguirmos nessa caminhada que ainda está muito longe de acabar. Podemos perceber na fala da companheira Malala que

Embora muito se venha conquistando na luta feminista, o sistema patriarcal é pilar da nossa sociedade, de forma que muitas conquistas ainda nos faltam, a renumeração igualitária de salários, muitas mulheres ainda vivem julgadas, dominadas e sem apoio de serviços especializados, a mercê da cultura do estupro, da violência contra a mulher e culpabilização da vítima, são algumas das lutas que ainda precisamos combater. (Feminista Malala, 26 anos)

Ainda conversando com as militantes sobre sua compreensão de opressões sexistas, e de exemplos que estas poderiam dar, no dia a dia, dessas formas de violência que as mulheres são condicionadas, as feministas trouxeram que:

[...]a sociedade nos condiciona por sermos mulheres, que já é uma opressão sexista, o sexismo representam ideias que privilegiam um grupo ou uma orientação sexual isso é colocar a mulher em forma de violência [...] opressões sexistas, são violências, violências para a nossa forma de ser, de se comportar, de querer, de fazer de agir em consequência de pensar, pois nós precisaremos controlar até os nossos pensamentos, até os nossos desejos. (Feminista Simone de Beauvoir, 29 anos)

[...]temos opressões mais diretas, como o ódio entre as mulheres, que é uma armadilha do patriarcado para não unirmos forças, desde crianças somos ensinadas a sermos rivais. Além das opressões de comportamento, como nos vestir, por onde andar, como agir, etc. (Feminista Clarice Lispector, 29 anos)

As narrativas das feministas nos mostram o quanto é urgente as formações e diálogos acerca desse sistema patriarcal, que nos oprime cotidianamente e nos induz a rivalidade entre mulheres, que nos violentam por sermos subversivas e não seguirmos os padrões estabelecidos. A nossa luta é todo dia, pois a quebra dos estereótipos que nos inferiorizam socialmente não é fácil, as opressões sexistas nos bombardeiam em cada momento que transgredimos o que é moldado pelo patriarcado, essa afronta desestabiliza esse sistema misógino e auxilia na construção de uma sociedade igualitária.

Concluindo

Nosso estudo demonstrou que existe uma grande urgência de se pautar a formação política dentro dos movimentos feministas e coletivos para denunciar o caráter hegemônico do patriarcado. Mesmo com a opressão na vida das mulheres a Marcha Mundial das Mulheres – Núcleo Agreste, combate ao patriarcado de forma política e pedagógica, desestabilizando o ideário sexista imposto por esse regime.

E para desestabilizar esse ideário sexista a MMM trabalha na perspectiva de um feminismo na luta de classes e interseccional com outros movimentos sociais – Movimento LGBT, Movimento de mulheres Negras, Movimento de Mulheres Campesinas/Rurais, MST, Levante Popular, Frente Brasil Popular, Projetos e grupos de pesquisas de Universidades públicas e privadas, etc. –, promovendo ações de formação política e práticas não sexistas. E é dentro dessas esperanças de lutas sociais, que a prática política e educativa feminista se fazem tão importantes na nossa contemporaneidade, desestabilizando as classificações sociais e quebrando com os estereótipos e hierarquias de gênero.

Através do Método do Caso Alargado de Boaventura de Sousa Santos (1983), reafirmamos as urgências de se trabalhar cotidianamente a desestabilização do patriarcado, pautando em uma formação política de prática não sexista. Através de uma análise metodologicamente aprofundada.

As reivindicações no campo da formação política vivenciadas pela MMM são de caráter de urgência, pois traçar uma linha horizontal, não linear, baseada na valorização e no respeito da luta feminista, não deve ser encarada como um privilégio ou anarquia, mas sim o combate ao patriarcado e suas ramificações sexistas, pois seguiremos em marcha até que todas sejamos livres.

El proceso de formación política de la Marcha Mundial de las Mujeres - Núcleo Agreste de Pernambuco

Resumen: Este artículo es un estudio sobre la formación política desarrollada en la Marcha Mundial de las Mujeres - Núcleo Agreste. Nuestro objetivo general es comprender cómo se desarrolla el proceso de formación política de la Marcha Mundial de las Mujeres frente a una sociedad patriarcal, junto con los objetivos específicos: identificar el proceso de formación política de la Marcha Mundial de las Mujeres; caracterizan el Movimiento de la Marcha Mundial de las Mujeres y describen las principales condiciones de opresión sexista que viven las mujeres en el patriarcalismo. Este trabajo se justifica por el surgimiento de una práctica feminista dentro de los movimientos sociales, como es el caso de la Marcha Mundial de las Mujeres - Núcleo Agreste. Nuestro problema es saber ¿cómo se desarrolla el proceso de formación política de la Marcha Mundial de las Mujeres frente a una sociedad patriarcal? En nuestra metodología adoptamos una investigación cualitativa / exploratoria / explicativa y descriptiva, sustentada en el estudio del Caso Extendido para el análisis y sistematización de datos, también utilizamos la Bases teóricas sustentadas en epistemologías feministas y teorías de género para ubicar nuestro trabajo en un contexto actual. Nuestras conclusiones estuvieron en la línea horizontal y no lineal de construir conocimiento sobre los enfrentamientos que surgen del patriarcado y el sexismo, construyendo una epistemología feminista de la práctica no sexista.

Palabras clave: Feminismo. Formación política. Género. Patriarcado.

The process of political formation of the World March of Women - Pernambuco Agreste Center

Abstract: This article is a study about the political formation developed in the World March of Women - Agreste Center. Our general objective is to understand how the process of political formation of the World March of Women in the face of a patriarchal society, together with the specific objectives: to identify the process of political formation of the World March of Women; characterize the Women's World March Movement and describe the main conditions of sexist oppression which women live in patriarcalism. This work is justified by the emergence of a feminist practice within social movements, as is the case of the World March of Women - Agreste Center. Our question is to know how the process of political formation of the World March of Women occurs in front of a patriarchal society? In our methodology we adopted a qualitative / exploratory / explanatory and descriptive research, supported by the study of the Extended Case for data analysis and systematization. Theoretical bases supported by feminist epistemologies and

gender theories to situate our work within a current context. Our conclusions were in the horizontal and nonlinear line of building knowledge about the confrontations arising from patriarchy and sexism, building a feminist epistemology of non-sexist practice.

Keywords: Feminism. Political formation. Genre. Patriarchy.

Referências

- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Explosão feminista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- LAGE, A. C. *Educação e movimentos sociais: caminhos para uma pedagogia de luta*. Recife: EdUFPE, 2013.
- LAGE, A. C. Entre hegemonias e subalternidades, discursos e militâncias que apontam para uma ciência pós-colonial: é possível uma ciência mestiça? *Revista do Observatório dos Movimentos Sociais – Saberes*, Caruaru, Ano 1, n. 1, p. 195-213, jul./ago./out., 2008.
- MACEDO, A. G. Pós-feminismo. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 3, p. 813-817, set./dez. 2006.
- MARCHE MUNDIAL DAS MULHERES. *Uma década de luta internacional feminista*. São Paulo: Maxprint, 2008.
- MILITÃO, M. S. R. Formação política e movimentos sociais: uma perspectiva Gramsciana. *Revista Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 617-641, jul./dez. 2014.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORGANTE, M. M.; NADER, M. B. O patriarcado nos estudos feministas: um debate teórico. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-Rio: Saberes e práticas e científicas. 16., 2014, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014. p. 1-10. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1399953465_ARQUIVO_textoANPUH.pdf.
- PERELLA, C. dos S. S.A. *Formação e participação políticas de Conselheiros de escola: o caso do município de Suzano-SP (2005-2009)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- PINTO, C. R. J. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, B. de S. Os conflitos urbanos no Recife: o caso do “Skylab”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 11, p. 9-59, maio 1983.

SMIGAY, K. E. Sexismo, homofobia e outras expressões correlatadas de violência desafios para a psicologia política. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 2002.

TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1993. Disponível em: www.tse.jus.br/eleitot/glossario/termos/voto-da-mulher. Acesso em: 2 abr. 2017.

Submetido em 08/08/2019.
Aceito em 01/10/2020.

A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior

Resumo: A educação superior para pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) é um campo que vem se expandindo, porém com poucos dados publicados no Brasil sobre a experiência desse tipo de inclusão na universidade. Assim, este estudo busca conhecer as ações tomadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), para melhorar a inclusão de pessoas com TEA, identificando quais as medidas práticas que foram pensadas e viabilizadas para esses alunos e como elas são implementadas na prática dos estudantes com autismo. A gravidade do transtorno varia em função da intensidade do comprometimento dos sintomas, que pode variar desde pessoas que têm déficits mais sutis, como dificuldade de expressar sentimentos e de compreender metáforas, até pessoas que não conseguem se comunicar verbalmente e nem por gestos. Portanto, foi feito um estudo qualitativo exploratório, com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, acrescido de investigação documental no site do Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE), da UFBA. Por fim, foram feitas entrevistas semiestruturadas com dois estudantes da UFBA com diagnóstico de autismo, uma mãe de um dos estudantes e uma funcionária do NAPE. Trata-se de um estudo exploratório, que sugere uma possível invisibilidade de pessoas com autismo na universidade, apesar de existirem programas e legislações que facilitem a inclusão desses alunos no meio acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão. Autismo. Universidade.

Wellington Farias dos Santos

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

wellingtonf278@gmail.com

Vinicius Santos Santana

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

igvinisantos@gmail.com

Lucas de Souza Santos Dias

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

lssdias2000@gmail.com

Cristina Maria D'Ávila Teixeira

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

crisdavila@gmail.com

Milena Pereira Pondé

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

milenaponde@bahiana.edu.br

Introdução

Do ponto de vista biomédico o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se constitui em um grupo heterogêneo de transtorno do neurodesenvolvimento, que envolve déficits persistentes na comunicação e interação social em vários contextos, associado a padrões restritos e repetitivos de interesses. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) A gravidade do transtorno varia em função da intensidade do comprometimento dos sintomas, que pode variar desde pessoas que têm déficits mais sutis como dificuldade de expressar sentimentos e de compreender metáforas, até pessoas que não conseguem se comunicar verbalmente e nem por gestos. No campo da interação, vai desde pessoas que interagem de forma unilateral, sem ter empatia ou percepção dos sentimentos alheios, até pessoas que não aceitam a interação e preferem se isolar. Com relação aos interesses restritos, podem variar de interesses intensos por assuntos incomuns, como esoterismo,

dinossauros, física quântica até interesses restritos e repetitivos de cunho sensorial, como rodar objetos, manipular saliva e automutilação. O foco de interesses, portanto, pode gerar comportamentos adaptativos ou desadaptativos, este último, sobretudo quando predominam as alterações sensoriais. Estudos antropológicos apontam que esse conjunto de sinais e sintomas definidos pela biomedicina como TEA, pode não fazer sentido fora do âmbito da medicina. Há autores que argumentam que o discurso biomédico dominante se foca muito nos sintomas, esquecendo de saber sobre a descrição da experiência das pessoas que vivem com o autismo. (SOLOMON; BAGATELL, 2010) Segundo os ativistas autistas o foco nas questões relacionadas ao autismo deve ser a identificação de estratégias para lidar com os sintomas que o próprio autista considera problemático, bem como poder investir nas suas percepções e habilidades que são únicas. (BAGATELL, 2010)

A inclusão no processo educacional da pessoa com autismo no Brasil é um tema que vem sendo mais amplamente difundido a partir do início do século XXI e faz parte dos programas de educação para pessoas com deficiência e com necessidades especiais.

A Educação Especial no Brasil pode ser compreendida em três momentos históricos que embora distintos ainda ocorrem em diferentes espaços por falta de entendimento dos Paradigmas de Ação da Educação Especial.

O paradigma inicial, denominado Paradigma de Ações, adotado no final do século XIX, conforme cita Aranha (2001, p. 161) “caracterizou-se pela retirada das pessoas de suas comunidades de origem e por sua manutenção em instituições residenciais segregadas (instituições totais) e escola especiais, locais esses distantes de suas famílias”. Esse paradigma de ação caracterizou-se pela institucionalização das pessoas com deficiência em instituições fechadas. Em meados do século XX surge o paradigma de serviços:

[...] iniciado nos Estados Unidos em meados do século XX, passou a se caracterizar pela oferta de serviços. Entidades financiadas pelo poder público passaram a oferecer um amplo leque de modalidades de serviços, na sua maior parte em ambiente segregado, mantendo-os disponíveis até que a pessoa com deficiência fosse considerada “pronta” para sua integração na comunidade. (ARANHA, 2001, p. 162)

O paradigma da oferta de serviços argumenta Aranha (2001, p. 162),

[...] representou um grande avanço quando comparado com o da institucionalização total. Entretanto, ainda se mostrou limitado e equivocado, ao supor que alguém possa realmente se “habilitar” para a integração social, através de uma vivência segregadora, em ambiente não representativo da vida na sociedade mais ampla, e em convivência quase que exclusivamente com outras pessoas com deficiência.

Determinada pelos resultados da investigação científica, pelas ideias defendidas por membros da academia científica e pela pressão de grupos organizados da sociedade, nova mudança começa a ocorrer na prática das relações com a população de pessoas com deficiências.

O Paradigma de Suportes constitui-se da disponibilização, ao cidadão com deficiência, todo e qualquer apoio que se mostre necessário para a otimização de seu potencial para uma vida de qualidade e que permita sua real inclusão em todas as áreas de sua existência: vida doméstica, escolar, familiar, social mais ampla, profissional e econômica.

No paradigma de suportes passa a ser usado o termo *inclusão*, termo este que apresenta um caráter mais abrangente, visualizando a deficiência numa perspectiva social.

Avançando ainda mais no movimento de garantir respeito aos direitos de igualdade às pessoas com deficiência, Aranha (2001, p. 164) destaca que:

[...] encontra-se em processo de efetivação, no momento, em países mais desenvolvidos, um quarto paradigma, denominado Paradigma do *Empowerment*. Evitando o risco de uma tradução não representativa do real significado semântico desse termo, dado não se contar com vocábulo correspondente na língua coloquial portuguesa, [...] *Empowerment* significa ‘garantir o poder’, ‘assegurar o poder’ a alguém. Na área em que está aqui sendo utilizado, significa garantir à pessoa com deficiência o poder decisório e o de determinação no encaminhamento de sua própria vida; significa empossar de fato as pessoas com deficiência da possibilidade de exercer seu direito de assumir maior controle possível sobre a qualidade de suas vidas. Neste paradigma, o controle da aquisição de suportes encontra-se

com os indivíduos com deficiência e/ou seus advogados, se necessário. Na prática, ele se traduz na concessão, pelo governo público, aos cidadãos com deficiência, de verba que eles possam utilizar na compra direta de serviços que desejam e/ou necessitam. Com isso, pretende-se tanto promover a maior autonomia da pessoa com deficiência no trato de sua própria existência, como estimular uma suposta melhor qualificação dos serviços disponíveis. Este paradigma, mais recente na caminhada histórica da atenção à pessoa com deficiência, encontra-se, entretanto, em início de implementação em alguns países considerados mais desenvolvidos.

Assim, no primeiro paradigma o aluno com deficiência e com necessidades especiais era excluído de qualquer tipo de escolarização. O segundo momento ainda caracterizou pela segregação em um contexto escolar regular, pois as instituições com objetivos educacionais pedagógicos funcionavam num sistema paralelo ao da educação geral, que são as escolas especiais como Associação de Amigos dos Autistas (AMA) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e o último vigente no Brasil, quando a escolarização do público-alvo da educação especial passou a ocorrer no mesmo sistema de ensino dos demais alunos, ou seja, nas escolas regulares. (MENDES, 2003) Em termos ideais, considera-se que a inclusão pedagógica dos alunos com deficiência e particularmente do autista deve se dar, preferencialmente, nas escolas regulares, uma vez que se entende que as pessoas com deficiência e necessidades especiais devem estar inseridas na sociedade de uma forma plena.

As mudanças ocorridas nas práticas da educação especial foram avancadas por mudanças na legislação, que por sua vez foram movidas por movimentos sociais. No caso do autismo foram em grande parte capitaneados pelos pais dos indivíduos com esse transtorno, que foram forçando a sua viabilização, sobretudo ao longo dos últimos 20 anos. Em 1998, o Ministério da Educação (MEC) formalizou em um documento oficial as adaptações curriculares que deveriam ser feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (BRASIL, 1998) Esse documento inicial foi seguido em 2001 pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001) O documento assinala que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com autismo currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades; bem como professores com

especialização adequada em nível médio ou superior. Em dezembro de 2012, a Lei nº 12764/2012 (BRASIL, 2012) definiu a obrigatoriedade de vagas em escolas públicas e privadas para o aluno com TEA, bem como o direito a acompanhante especializado, quando necessário. Após a promulgação dessa lei, as instituições de ensino públicas e privadas têm buscado preparar-se e adequar-se para receberem esses alunos.

As últimas duas décadas têm assistido um crescente movimento no mundo para incluir no seio da sociedade pessoas que estiveram invisíveis. Pessoas com Síndrome de Down, com deficiências visuais, surdez e deficiências físicas têm progressivamente ocupado espaços sociais e protagonizado importantes mudanças nas formas de pensar e agir em relação à diferença. O autismo, que enquanto condição médica tem 75 anos de idade, apenas recentemente passou a ser pensado como uma condição que requer atenção especial para inclusão pedagógica. A produção científica brasileira sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA em classes comuns de escolas regulares concentra-se nas universidades públicas do Sudeste, sendo realizadas predominantemente por pessoas com formação inicial na área da Saúde, que realizaram estudos em nível de pós-graduação em Educação, em linhas de pesquisa em Educação Especial. A Educação Especial parece se manter numa perspectiva de reabilitação em Saúde, fazendo com que o professor suponha que precise se submeter a um saber biomédico para poder ensinar o seu aluno. Dessa forma, aquilo que se entende como escolarização de crianças diagnosticadas com TEA continua muito próximo da clínica da normalização. (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018)

Diante dos desafios expostos, as instituições de ensino superior têm tentado preparar-se para receber estudantes com TEA. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA) o Núcleo de Apoio à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais (NAPE) foi criado através da Portaria nº 74, de 26 março de 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008) e vinculado à Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), com o objetivo de contribuir para reduzir as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência. Diante da necessidade de integrar as leis à sua aplicação prática, este estudo busca conhecer as atitudes tomadas pela UFBA, através da PROAE, para melhorar a inclusão de pessoas com TEA, identificando quais as medidas práticas que foram pensadas e viabilizadas para esses alunos. Por outro lado,

buscamos conhecer em que medida a comunidade acadêmica percebe os efeitos dessas ações.

Método

Este trabalho é um estudo qualitativo exploratório, com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa documental foi realizada no site do NAPE, da UFBA, buscando identificar quais os programas e serviços disponíveis para facilitar a inclusão de alunos com autismo, bem como a visibilidade dos serviços e acessibilidade aos possíveis usuários. Para conhecer a realidade da inclusão, foram feitas entrevistas semiestruturadas com estudantes da UFBA que têm diagnóstico de autismo e que aceitaram participar do estudo de forma anônima, a mãe de um dos usuários e com um funcionário da UFBA envolvido em programas para pessoas com autismo. Foram elaborados guias de entrevistas semiestruturadas para auxiliar a coleta das informações.

Todas as entrevistas foram realizadas via aplicativo de rede social, tendo sido gravadas e transcritas. Os entrevistados concordaram que os dados da pesquisa fossem publicados, garantindo-se o anonimato em relação aos informantes.

Após a transcrição, as respostas das entrevistas foram codificadas em categorias, assim como as informações obtidas no site. (GIBBS, 2009) As categorias levantadas nas diferentes fontes foram comparadas, buscando identificar pontos de contraste e de identidade nas diferentes fontes. (PONDE; MENDONÇA; CAROSO, 2009)

Resultados

Foram entrevistados dois estudantes da UFBA que têm o diagnóstico de autismo, a mãe de um dos estudantes e uma funcionária. O site do NAPE foi consultado, buscando informações relativas à inclusão de pessoas com autismo. Foram levantadas categorias das entrevistas e da busca realizada no site do NAPE em maio de 2019, que serão apresentados a seguir.

Site Institucional

O NAPE é um órgão vinculado à PROAE, da UFBA. Foi criado através da Portaria nº 74, de 26 março de 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008), tendo o objetivo de contribuir para

a inclusão da pessoa com deficiência na UFBA. A meta do NAPE é eliminar barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais, tecnológicas, didáticas e culturais, que impossibilitem a inclusão. O vídeo institucional no site do NAPE, disponível para acesso público, faz referência a três necessidades especiais;¹ deficiência visual, deficiência física e auditiva, trazendo entrevistas de estudantes com essas necessidades. O órgão assiste aos estudantes com as deficiências citadas, garantindo acesso a material didático especializado e auxílio aos professores; oferece suporte pedagógico com tecnologia assistiva, com apoio ao estudante nas suas necessidades. No vídeo constam depoimentos de aluno com deficiência visual e com física, bem como informativos sobre demandas de acessibilidade física e adaptação dos textos para deficiência visual. Consta no site do NAPE edital para seleção de bolsistas de 2018 em programa de monitoria de mobilidade e programa de apoio pedagógico para o aluno com deficiência. A descrição das atribuições informa que os monitores selecionados deverão auxiliar na locomoção de alunos com deficiência física e na adaptação de material pedagógico, especificamente digitalização de livros e textos acadêmicos para pessoas com deficiência auditiva.

Não existe nenhuma menção explícita no site do NAPE a programas ou políticas direcionadas a pessoas com problemas mentais e nem a pessoas com TEA, não havendo nenhum programa para autismo.

Entrevista com Estudantes com diagnóstico de autismo

Nenhum dos dois estudantes entrevistados fez prova pelo sistema de inclusão, ao fazerem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), não solicitaram fazer uma prova diferente e nem anunciaram a condição de TEA.

Dos dois estudantes com autismo entrevistados um não conhecia o NAPE e o outro usou apenas uma vez, quando teve dificuldades específicas em uma disciplina, com um professor. Entre as dificuldades e demandas, os alunos citaram dificuldades de interação com os colegas e um deles disse ter dificuldades no estágio. A dificuldade de interação leva a dificuldade de realizar trabalhos em grupo, pois não conseguem se inserir nas equipes. Um dos estudantes se queixou que as pessoas o consideravam “estranho”,² tendo sido inclusive dispensado do estágio com essa justificativa. Ele não gosta de se identificar como pessoa com autismo, acha que as suas conquistas

(1) NAPE - Vídeo Institucional:
https://youtu.be/IM7ik_IWXPE
(2) Grifo do entrevistado.

(3) Grifo do entrevistado.

(4) Grifo do entrevistado.

seriam diminuídas caso o fizesse. Apesar disso, compreende que foi dispensado do estágio apenas por ser uma pessoa “estranha”,³ pois desempenhava bem as suas funções e a pessoa que o demitiu lhe deu a entender que o motivo principal da demissão é que ela “não ia com a cara dele”.⁴ O outro estudante referiu queixas mais gerais, concernentes à estrutura da universidade, mas faz questão de frisar que não é nada específico relacionado ao autismo: “*Gostaria que a estrutura da universidade fosse melhor, com menos bagunça, pois os horários são ruins, tem muita sujeira, as instalações em geral são ruins e não tem cantina*”, no entanto ele sentiu dificuldade de ficar no meio dos outros alunos. Nenhum dos dois achou que precisasse de adaptação no conteúdo pedagógico.

Dentre as fontes de ajuda está a família, ajuda no que é possível, especificamente a mãe; para ambos os entrevistados. Em relação a como poderiam ser ajudados, um deles mencionou que ajudaria se os colegas tivessem mais tolerância consigo. O outro pareceu menosprezar o seu próprio curso, esquivando-se da necessidade de ajuda: “*Eu sendo autista não tem nada que possa melhorar, mas eu lido com arte não com cirurgia do cérebro*”. Ressalta-se que a mãe revelou que esse aluno foi reprovado em uma disciplina por dificuldades com a avaliação, mas mesmo assim ele não se queixou.

Entrevista com mãe de estudante portador de TEA

A mãe relata que o seu filho foi reprovado, o filho se matriculou em uma matéria que já havia perdido e o motorista da mãe disse à professora que ele era autista, então a professora passou a olhá-lo de outra maneira, entendendo as dificuldades e se preocupou em fazer a prova individualizada para o aluno. Essa professora procurou a mãe e indicou o NAPE, sendo a primeira ocasião que ela soube da existência do órgão. A professora confessou que não sabia a prova que faria para o aluno, mas que observava que ele sabia a matéria, então estabeleceu a nota a partir desse critério. A mãe acha que o diretor da faculdade não sabe sobre o NAPE, pois nunca o indicou.

A mãe relata que uma das dificuldades enfrentadas estava relacionada a uma matéria que envolvia muitos cálculos, de modo que o seu filho foi reprovado. Ele precisava de auxílio, mas a mãe não sabia como fazer. A mãe pediu à psiquiatra para falar com o diretor da faculdade, mas não houve sucesso no encontro. As pessoas da faculdade sabem que seu filho é autista, pois tem

comportamentos diferentes, como lambem material sujo de argila, durante aulas de escultura, mas não há intervenções direcionadas para facilitar a sua inclusão, de modo que ele fica sempre isolado. A mãe nunca soube se alguém fez piadas, pois ele sempre fica quieto. Aparentemente ele não se incomoda, mas também não se integra. A mãe sugere que deveria haver um trabalho de inclusão dentro da universidade, para que as pessoas chamassem seu filho, para que ele sentisse que existe ali, não apenas permanecer quieto no canto. *“A universidade precisa saber que existem outras necessidades além de não saber andar e enxergar. No Serviço Médico Universitário (SMURB) também deveria ter algo nesse sentido, só tem psicanálise. O SMURB deveria ter o cuidado de indicar que o aluno tem alguma deficiência/dificuldade”.*

Além disso, a mãe relata que o pai sempre negou apoio ao filho com autismo. O diagnóstico foi com 12 anos, a mãe ajuda no que pode. Na matrícula do ENEM não havia um local para informar sobre as necessidades do filho. *“Tinha até amamentação, mas não tinha nada para autismo. Não existe autismo incluído nas deficiências na inscrição do vestibular, menciona-se apenas a surdez, a deficiência física e visual. Não havia sequer opção para outros. Na prova de habilidades específicas fez a mesma prova, mas sozinho em outra sala”.* Depois que soube do NAPE, a cada início de semestre o NAPE disse que falaria com os professores. A mãe manda uma foto com os horários do filho, para o NAPE auxiliar. Um professor disse que só aceitaria ele em aula com um acompanhante, pois ele usaria material químico. Exigiu que fosse funcionário da UFBA, *“pois de fora ia querer diploma, dizia o professor.”* Outro professor pediu acompanhamento quando fizeram trabalho na rua, pois ele tinha receio que ele comesse materiais químicos e que fosse atropelado na rua. Não sabe se o NAPE de fato faz alguma mediação com os professores, mas a mãe vem fazendo isso pessoalmente com os professores a cada início de semestre. *“Os professores me olham estranho. Eu não sei se o NAPE de fato fala com os professores, mas eu falo.”*

Funcionário do NAPE

Segundo o funcionário do NAPE, o órgão existe desde 26 de março de 2008, vinculado a PROAE para atender estudantes com necessidades especiais. Dentre as dificuldades e demandas dos alunos as razões elencadas para buscar o órgão são: dificuldade

com a sala de aula muito cheia, o aluno se sente desconfortável nas avaliações (provas e trabalhos) e o professor tem dificuldade com o aluno.

O Núcleo oferece como fontes de ajuda reuniões com o professor para saber quais são as dificuldades e depois com o aluno e a família. A equipe do núcleo de apoio é constituída por uma psicóloga e uma pedagoga, que tentam identificar a disciplina de dificuldade para o aluno e realizam uma reunião. Cada aluno tem as suas especificidades, por exemplo alguns são mais inibidos, alguns preferem pegar menos matérias no semestre, outros têm dificuldades de adaptação à carga semestral de disciplinas que foi matriculado. É a partir das dificuldades específicas que o Núcleo começa a atuar. Fazem uma reunião de avaliação das necessidades.

Discussão

Esse é um estudo qualitativo, exploratório, com uma amostra pequena, que busca fontes distintas na tentativa de sugerir informações sobre a inclusão da pessoa com autismo na universidade. Até onde pesquisamos, são poucos estudos que discutem a inclusão da pessoa com autismo nas universidades no Brasil. O aspecto que foi recorrente nas fontes de informações consultadas é que ainda não existem programas estruturados para intervenção com os alunos com TEA na UFBA.

As entrevistas com as pessoas com autismo revelaram poucas necessidades, como melhor aceitação pelo grupo de colegas e nos estágios, dificuldade específicas em algumas disciplinas e queixas gerais relativas a problemas comuns a todos na universidade. Ficou patente nas narrativas dos alunos a escolha por permanecer invisível, por não quererem ser identificados como indivíduos com autismo, ou mesmo por preferirem evitar ao máximo o contato interpessoal. Os alunos não fazem queixas específicas e não se colocam espontaneamente na busca de auxílio para o seu processo inclusivo, seja por desconhecerem quais órgãos devem procurar, seja por não quererem se expor, ou mesmo por falta de iniciativa. As entrevistas revelam que os alunos não conhecem os órgãos aos quais devem se dirigir para solicitar auxílio no que se refere à inclusão na universidade. Por outro lado, essas pessoas são invisíveis aos órgãos, pois a sua condição de deficiência não é nomeada no local da matrícula, havendo indicação apenas para as

deficiências relacionadas à locomoção, surdez e cegueira. O site do órgão responsável pela inclusão, o NAPE, indica dispositivos claros de inclusão voltados para essas mesmas deficiências: o programa de bolsista para auxiliar na locomoção e digitalização de livros, assim como facilidades que auxiliam a inclusão dos alunos com deficiências visuais e/ou auditivas. O autismo, no entanto, não é citado como deficiência no referido site, tornando essa condição invisível para quem procura informação através do site do órgão responsável pela inclusão de alunos com deficiência.

Um aluno revelou reprovação em disciplina, aspecto que foi revertido tão logo a professora teve acesso à informação de que ele era autista. Mesmo sem saber exatamente como programar atividades específicas para o aluno, a professora foi capaz de mudar a sua percepção sobre ele e buscar uma forma de avaliá-lo, permitindo que avançasse no seu percurso acadêmico. Levanta-se aqui a questão se existe índice de reprovação ou evasão aumentado para pessoas com autismo que não informam sobre a sua deficiência e nem mesmo são orientadas a fornecer essa informação. As entrevistas trazem também a queixa dos professores sobre o despreparo em relação a como realizar uma inclusão pedagógica adequada. Pode ser que os professores também se questionem sobre a inclusão social desses alunos. Como não entrevistamos professores, não podemos avançar nessa discussão; mas é possível que o treinamento dos professores em relação às necessidades específicas da população de pessoas com TEA, possa ajudá-los a receber melhor esses alunos e auxiliar na sua inclusão pedagógica e social, evitando o sentimento de exclusão e inadequação que é relatado por um dos alunos entrevistados e pela mãe do outro aluno.

As respostas dos alunos foram curtas e, algumas vezes, evasivas. A necessidade de entrevista com a mãe como auxiliar na complementação de informações foi realizada, tendo em vista a necessidade de ampliar a compreensão sobre o problema. Essa estratégia tem sido apontada por outros autores como muito útil para complementar informações, já que as pessoas com autismo apresentam dificuldade de expressão verbal e dos sentimentos. (PRAÇA, 2011) A mãe revela a necessidade de inclusão social do filho no meio universitário, o que também é demonstrado pelos próprios estudantes, que se sentem desadaptados ao ambiente acadêmico. Diante das dificuldades de interação social características da pessoa com autismo, o aluno autista pode atravessar o

curso universitário sem uma adaptação pedagógica adequada às suas necessidades bem como sem participar do ambiente social acadêmico. O trabalho em equipe é um desafio e o comportamento estranho pode gerar o distanciamento das pessoas. Assim, para além do desafio pedagógico, estamos diante do desafio da integração dessas pessoas que podem estar vivendo de forma periférica, privando o mundo das suas potencialidades e ao mesmo tempo, vivendo numa invisibilidade.

Os programas educativos devem respeitar as visões de mundo dos educandos, valorizando as suas potencialidades, evitando o que Paulo Freire chama de invasão cultural, que seria a tentativa de impor uma visão de mundo externa, freando a criatividade originária do aprendiz. (FREIRE, 2016) O ato de aprender implica em compreender a experiência do aprendiz, entrelaçando o saber acadêmico com o saber cotidiano. A aprendizagem significativa implica que o conhecimento se incorpore ao arsenal criativo do sujeito, gerando novas possibilidades de criação. (MASSINI, 2011) Todo aluno na educação superior traz as suas visões de mundo, construídas no seu contexto sociocultural, que vão ser alimentadas, modificadas e modificadoras no novo encontro com a universidade. O aluno autista, além das especificidades do seu contexto cultural, traz também idiosincrasias perceptuais que são próprias à sua condição, trazendo com isso desafios para os professores, colegas e órgãos responsáveis pela inclusão.

O sujeito aprendiz se volta para o mundo externo e exercita uma percepção crítica, escolhendo os elementos nos quais vai dirigir a sua atenção e interesse. (MASSINI, 2011) A questão que se levanta para os alunos com autismo é de como vai se dar a percepção das pessoas que tem uma integração sensorial diversa, como é o caso dos autistas? A compreensão dessas questões possibilitará a ampliação das possibilidades de inclusão da pessoa com autismo, indicando as necessidades individuais da inclusão pedagógica bem como social de cada um deles. Além disso, a identificação das potencialidades também poderá contribuir para ampliar a inclusão além de proporcionar ao aluno a possibilidade de exercer no ambiente acadêmico a sua liberdade criativa, dentro das suas potencialidades específicas e diferenciadas.

Apesar de não haver programas estruturados, fica claro que as pessoas estão sensibilizadas a reconhecer as necessidades da pessoa com autismo e abertas a tentar facilitar a inclusão. Quando

a professora foi informada sobre o autismo do aluno que anteriormente ela havia reprovado, mudou de postura e buscou o apoio do órgão responsável pela inclusão. Na busca, a professora possivelmente tentou instrumentalizar-se para realizar uma adaptação para o aluno e para auferir os conhecimentos dele, para além dos padrões avaliativos que ela costumava utilizar. No site do órgão responsável pela inclusão de pessoas com deficiência na UFBA, não há indicação dos procedimentos para a inclusão da pessoa com autismo, não havendo menção dessa deficiência no site. As entrevistas revelaram, no entanto, que o órgão realiza reuniões com pais e professores e inclui pessoas com autismo em programas de estágio.

Considerações finais

Desse modo, apesar do apoio à pessoa com autismo ainda não estar sendo claramente divulgado pelos órgãos da universidade, fica patente uma disposição positiva para que isso seja realizado. Esse estudo exploratório e preliminar nos abre hipóteses, que deverão ser investigadas com mais detalhes. Primeiro, o autismo é uma condição que vem ganhando espaço nas referências das pessoas apenas nos últimos anos, diferente das outras deficiências, que tem um histórico mais antigo no processo de inclusão escolar na educação em geral e na universidade em particular. Na UFBA, por exemplo, o curso de libras já é obrigatório para todos os alunos matriculados em cursos de licenciatura, indicando que os novos professores estarão minimamente preparados para se comunicar em libras com os seus alunos com deficiência auditiva. Assim sendo, a não instrumentalização da universidade para receber alunos com autismo, deve-se ainda à necessidade de informação e formação de profissionais capacitados para pensar o processo de inclusão do autismo, como o que já acontece com outras deficiências. A segunda hipótese é que por ser um transtorno que envolve a saúde mental, o autismo carrega o estigma da “loucura”,⁵ gerando incômodo para o possuidor dessa condição, que prefere permanecer invisível, diante do receio de sofrer preconceitos.

Essas hipóteses poderão ser exploradas em estudos posteriores, que busquem expandir a compreensão do problema e ajudem a ampliar as perspectivas de inclusão, assim como possa sugerir novos procedimentos de orientação e intervenção junto aos diferentes órgãos da UFBA.

The Inclusion of the Person with Autism in the University

: University for people with autism spectrum disorder (ASD) is a field that has been expanding, but with few data published in Brazil about the experience of this type of inclusion in the academy. This study seeks to know the attitudes taken by Universidade Federal da Bahia (UFBA), through Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), to improve the inclusion of people with ASD, identifying the practical measures that were conceived and made feasible for these students and how they are implemented in the practice of students with autism. The severity of the disorder varies depending on the intensity of the symptom impairment, which can range from people who have more subtle deficits such as difficulty expressing feelings and understanding metaphors, to people who can not communicate verbally or through gestures. A qualitative exploratory study was conducted, with documental research and semi-structured interviews, and a documentary research was also carried out on the Support Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) website, at UFBA, and semi-structured interviews were conducted with two UFBA students diagnosed with autism, a mother of one of the students and a NAPE employee. This is an exploratory study that indicates a possible invisibility of people with autism in university, although there are programs and legislation that facilitate inclusion.

Keywords: Inclusion. Autism. University.

La inclusión de la persona con autismo en la educación superior

: La educación superior para personas con trastorno del espectro autista (TEA) es un campo en expansión, pero con pocos datos publicados en Brasil sobre la experiencia de este tipo de inclusión en la universidad. Por lo tanto, este estudio busca conocer las acciones tomadas por la Universidade Federal da Bahia (UFBA), a través de la Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), para mejorar la inclusión de personas con TEA, identificando qué medidas prácticas se consideraron y hizo posible para estos estudiantes y cómo se implementan en la práctica de los Estudiantes con autismo. La gravedad del trastorno varía según la intensidad del deterioro de los síntomas, que puede variar desde personas con déficits más sutiles, como dificultad para expresar sentimientos y comprender metáforas, hasta personas que no pueden comunicarse verbalmente o incluso mediante gestos. Por lo tanto, se realizó un estudio exploratorio cualitativo, con investigación documental y entrevistas semiestructuradas, y se realizó una investigación documental en el sitio web del Núcleo de Apoio à Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NAPE) de la UFBA. Finalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas con dos estudiantes de la UFBA diagnosticados con autismo, una madre de uno de los estudiantes y una empleada de NAPE. Este es un estudio exploratorio, que sugiere una posible invisibilidad de las personas con autismo en la universidad, aunque existen programas y leyes que facilitan la inclusión.

Palabras clave: Inclusión, Autismo, Universidad.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2014.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001.
- BAGATELL, N. From cure to community: Transforming Notions of Autism. *Ethos*, Hanover, v. 38, n. 1, p. 33-55, 2010.
- BRASIL. Lei nº 12,764, 28 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acessado em: 13 outubro 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, DF: SEE: MEC: SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MASSINI, E. *Educação e alteridade: deficiências sensoriais, surdocegueiras e deficiências múltiplas*. São Paulo: Vetor, São Paulo, 2011.
- MENDES, E. G.; FERREIRA, J. R.; NUNES, L. R. O. P. Integração/ inclusão: o que revelam as teses e dissertações em educação e psicologia. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (org.). *Inclusão educacional: pesquisas e interfaces*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003. p. 98-149.
- PONDÉ, M. P.; MENDONÇA, M. S.; CAROSO, Carlos. Proposta metodológica para análise de dados qualitativos em dois níveis. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 129-143, jan./mar. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386138041008>. Acesso em: 21 jun. 2019.
- PRAÇA, É. T. P. de O. *Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- RODRIGUES, I. de B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 545-555, set./ dez. 2018.

SOLOMON, O.; BAGATELL, N. Introduction: autism: rethinking the possibilities. *Ethos*, v. 38, n. 1, p. 1-7, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Gabinete do Reitor. Portaria, n. 074, de 26 de março de 2008. Dispõe sobre a criação do Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidade Especial - NAPE/UFBA, vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD. *Boletim de Pessoal*. Salvador, 26 de março de 2008. Naomar Monteiro de Almeida Filho - Reitor.

Submetido em 03/10/2019. Aceito em 15/10/2019.

Alimentação, Artes e Ensino de Ciências: articulação para a formação de professores

Resumo: A valorização dos sentidos e a apreciação dos sabores são de extrema importância para a alimentação, seja na degustação ou no preparo dos alimentos. Atualmente vivemos numa cultura visual e auditiva, que subjuga as experiências que envolvem proximidade, como tocar, cheirar e provar. É preciso investir em ações educativas que resgatem o prazer da apreciação dos sabores dos alimentos naturais, sendo a escola um espaço profícuo para tal intento. Este trabalho objetiva compor discussão teórica para a proposta da Educação dos sentidos, apresentando como exemplo desta prática uma experiência de oficina de formação de professores de ciências. Diferentes formas de artes atuaram como mediadoras para estimular a sensibilização dos sentidos. Durante as etapas da atividade os professores se surpreenderam com novas percepções de sabores e sensações, com as diferentes dimensões da alimentação e expuseram os desafios para a articulação em suas práticas docentes do tema apresentado na oficina.

Palavras-chave: Educação alimentar. Educação sensorial. Ensino de ciências. Formação de professores. Oficina de artes.

Mônica Alves Lobo

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

lobo.monica@gmail.com

Guaracira Gouvêa de Sousa

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Introdução

O trabalho aqui exposto se constitui como o relato da fase exploratória de uma pesquisa. “Compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico-conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo”. (MINAYO, 1992, p. 89) Por esse caminho exploratório, serão desenvolvidas a seguir as bases teóricas com suas articulações possíveis para fundamentar os propósitos de um dos subtemas desta pesquisa: alimentação. Como objetivo principal, a investigação exposta neste trabalho almeja analisar o tema “alimentação” como mobilizador da articulação entre ciência e cultura extraescolar e também intenta examinar maneiras de integrar às práticas de formação continuada de professores de ciências diversos tipos de expressão de arte como mediadoras de sensibilização e criatividade para os processos de ensino-aprendizagem que se articulam à Educação Alimentar e Nutricional (EAN) em contexto escolar. O recorte exposto neste trabalho objetiva compor discussão teórica para a proposta da Educação dos sentidos explicitada adiante no

texto, apresentando como exemplo desta prática uma experiência de oficina de formação de professores de ciências.

Para essa finalidade, são necessárias reflexões sobre como se concebem os gostos (do ponto de vista de estética e do paladar) e as maneiras pelas quais podemos educá-los em processos de ensino-aprendizagem de ciências articulados à cultura alimentar e suas práticas. Tais reflexões constituem os dois itens seguintes do texto, complementados pelo relato de uma experiência de formação continuada de professores que colaborou com a elucidação de caminhos a serem seguidos nas fases posteriores do projeto de pesquisa.

Os sentidos, os sabores e a saúde

Os sentidos do tato, paladar, audição, visão e olfato são de extrema importância nos processos que envolvem o ato de comer: as sensações térmicas e a consistência dos alimentos; os sabores como o salgado e o amargo; os ruídos de crocância e de estalar língua e lábios; o aspecto e cor dos alimentos; o aroma agradável que atrai a atenção ou o desagradável que gera repulsa. (NASCIMENTO, 2007) A cor, a textura e o som exercem um papel marcante na degustação dos alimentos, estando reservado ao gosto, caracterizado pela percepção de sabor, odor, frescor e pungência um maior destaque para a caracterização do prazer de comer. (AHN et al., 2011) Entretanto, estamos vivendo atualmente dinâmicas culturais extremamente visuais e auditivas, que subjugam as experiências que envolvem proximidade, como tocar, cheirar e provar. (CARVALHO, 2011) Michel Serres (2001) afirma que dos cinco sentidos, o olfato e o paladar são os que nos parecem menos estéticos, são os sentidos da proximidade, considerados até mais animais. A boca que sente adormece sob o jugo da boca que fala. A linguagem manifesta no excesso de fala e comunicação adormece o paladar, a sensibilidade tátil. Mas é a sensação que inaugura a inteligência. “Não há inteligência emocional. A inteligência jamais procura a emoção. É a emoção que procura a inteligência. É a emoção que deseja ser eficaz para realizar o sonho”. (ALVES, 2005, p. 20)

Atualmente, a boca que sente os sabores, referida por Michel Serres, segue negligenciada pelo excesso de uso da boca que fala e mantém-se hiperestimulada pelos aditivos químicos dos produtos alimentícios industrializados que tornam essa boca insensível aos

suaves sabores da comida de verdade. Essa expressão foi apresentada pela primeira vez na 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional ocorrida em 2015, após a publicação de dois documentos fundamentais para a EAN: o Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas (2012) e o Guia Alimentar para a População Brasileira (2014). A partir da conferência de 2015, foi publicado um manifesto que visa expressar a complexidade e a importância da expressão comida de verdade. (BRASIL, 2015) Comida de verdade começa no aleitamento materno, é caracterizada por alimentos *in natura* e minimamente processados. É produzida pela agricultura familiar, com base agroecológica e com o uso de sementes crioulas e nativas, é livre de agrotóxicos, de transgênicos, de fertilizantes e de todos os tipos de contaminantes. Comida de verdade garante a soberania alimentar, é produzida com justiça social, protege o patrimônio cultural e genético; reconhece a memória, a estética, os saberes, os sabores, enfim, a cultura. E defende que comer é um ato político.

O tempo que poderia ser utilizado para cozinhar e sentir os sabores dos alimentos *in natura* tem sido despendido com programas de TV sobre culinária. Com a cultura da falta de tempo estabelecida, assistir a alguém cozinhando na TV nos oferece um alento ilusório de que estamos participando do ato de cozinhar e que estamos de fato nos conectando com outros seres humanos, enquanto na verdade a noite termina com algum produto alimentício industrializado congelado sendo aquecido no micro-ondas para o jantar. (PACHECO, 2003; POLLAN, 2014)

Cozinhar nos define como seres humanos, é uma atividade que nos conecta uns com os outros, pois “o toque poderia ser considerado a forma precursora da linguagem, que vai sendo aprimorada com o tempo, passando para um registro simbólico”. (MACHADO; WINOGRAD, 2007, p. 471) Nossas experiências táteis nos conectam e produzem memórias de saber e de sabor. Dessa forma, se o cozinhar é apenas admirado em telas de TV e celulares, mas não é realizado enquanto processo de trocas afetivas e construção de sabores e culturas dentro da cozinha, permanecemos distraídos pela ilusão das imagens enquanto veículo de saúde per se.

Para a realização da experiência do comer de forma íntegra, é preciso que nossos sentidos estejam todos despertos para detectar as sutilezas e a riqueza de saborear um alimento ou uma refeição. O ato de cozinhar, tão bem lapidado pela Gastronomia, constitui-se

como uma forma de se comunicar, se conectar e partilhar afeto com o outro. A Gastronomia em si se manifesta como a culinária elevada ao estado de arte, despertando sentidos, sensações e emoções ou como uma ciência que se equivale às outras de grande importância, mas que, diferente das demais, reforça o vínculo entre as pessoas, mediando eventos sociais e contextos afetivos dos quais participamos durante toda a vida. (MACHADO; WINOGRAD, 2007; SAVARIN, 1995)

Temos uma tendência fisiológica a preferir alimentos doces e ricos em gordura em relação aos alimentos salgados, ácidos, picantes e especialmente aos amargos. (AHN et al., 2011) Esse fato favoreceu a sobrevivência da espécie humana por muito tempo. Entretanto, a partir do século XX o consumo de açúcar aumentou em cerca de dez vezes e, associado a interesses socioeconômicos e mudanças no estilo de vida das populações urbanas, fez emergir várias patologias crônicas que impactam cada vez mais a saúde dessas populações. (CONTRERAS; GRACIA, 2011; GARCIA, 1994) Louzada e demais autores (2015) em estudo transversal demonstraram as tendências do consumo alimentar brasileiro atual. Os alimentos ultraprocessados já representam 21,5% do consumo diário de pessoas acima de 10 anos de idade, com tendência crescente. Se comparados aos alimentos *in natura* ou minimamente processados, os alimentos ultraprocessados têm cerca do dobro de calorias e açúcares, oito vezes mais gorduras trans, três vezes menos fibras e cerca de duas vezes menos proteínas e potássio.

Segundo a dietética da Medicina Tradicional Chinesa (MTC), uma das questões importantes para o equilíbrio da saúde é a ingestão equilibrada dos cinco sabores – doce, salgado, ácido, amargo e picante – identificados de igual maneira como essenciais a nossa saúde. (FAHRNOW; FAHRNOW, 2003; PERINI, 2003) Mas esse entendimento sobre os sabores é um pouco diverso do que costumamos partilhar na cultura ocidental. Para nós ocidentais, os alimentos doces e salgados costumam ser associados àqueles adicionados de açúcar e sal, como um brigadeiro ou uma carne de sol, enquanto que para a dietética da MTC, além desses – considerados numa condição de sabor “tóxico” –, a couve-flor é um alimento doce e a berinjela um alimento salgado, por exemplo. Com base no conhecimento biomédico que norteia o entendimento de saúde no ocidente, damos atenção especial à composição química dos

alimentos ingeridos e às interações desses elementos com o nosso corpo, não nos focando nos sabores e suas relações com a saúde.

Ao longo do desenvolvimento dos conhecimentos milenares da MTC, os alimentos foram classificados segundo seus sabores naturais anteriores a qualquer processamento ou técnica culinária de preparo. Esses conhecimentos tradicionais orientais dos sabores dos alimentos somados aos conhecimentos biomédicos da relação entre composição química e fisiologia podem nos oferecer uma base rica para ampliarmos nossa percepção e autonomia sobre nossos hábitos alimentares para realizarmos escolhas cada vez mais saudáveis. (BRASIL, 2012) E apesar desses conhecimentos sobre alimentação do ponto de vista da tradição oriental ainda não habitarem o ambiente escolar para a ampliação das práticas de Educação Alimentar e Nutricional (EAN), as práticas integrativas e complementares para a saúde já são realidade no SUS, contribuindo para a qualidade de vida de milhões de brasileiros. (BRASIL, 2015)

A adição de sal, açúcar e gordura saturada constitui prática que baseia a produção dos alimentos ultraprocessados tão consumidos atualmente e tão maléficos à saúde. (BRASIL, 2014) Os indivíduos que se alimentam desses produtos na maior parte do tempo vão perdendo a percepção mais sutil dos sabores naturais – doce, salgado, amargo, picante e ácido – e deixam de comer os alimentos *in natura* que os representam, subutilizando nossa fantástica capacidade de saborear e nos adaptar a uma enorme variedade de sabores, cheiros e texturas. (CONTRERAS; GRACIA, 2011; GARCIA, 1994) Esse desequilíbrio contribui, dentre outros fatores, para o baixo consumo de muitos alimentos frescos como os vegetais folhosos, as frutas cítricas e ervas aromáticas, por exemplo, sem os quais deixamos de nos nutrir com tantas vitaminas, fibras e sais minerais e nos privamos da experiência de realizar e saborear tantas receitas culinárias maravilhosas. Ao invés disso, intoxicamos nossos sentidos com os sabores sintéticos dos aditivos químicos e ingerimos alimentos extremamente saturados em açúcar, sal e gordura que sustentam um sistema (também produtivo e econômico) viciante no centro de prazer do cérebro, nos levando a querer mais e mais destes alimentos indefinidamente. (SAWAYA; FILGUEIRAS, 2013) Pollan (2014, p. 17) alerta sobre essa artificialidade afirmando que “de fato, a ideia de que a comida possa ter algum vínculo com a natureza, com o trabalho humano ou com a imaginação não é nada óbvia quando ela chega inteira dentro de uma embalagem”.

A saciedade humana está relacionada com a quantidade de alimentos ingeridos, com a variedade de sabores, cheiros, cores e texturas, entre outros fatores fisiológicos. O nosso corpo identifica através dessa interação sensorial a ingestão adequada dos nutrientes necessários à manutenção da saúde. (AHIMA; ANTWI, 2008) Outros fatores como as interações sociais, afetivas, questões culturais, o acesso e a disponibilidade de alimentos também determinam nossa ingestão alimentar. (CONTRERAS; GRACIA, 2011; GARCIA, 1994; JOMORI; PROENÇA; CALVO, 2008)

Atentos às diferenças marcantes entre as receitas culinárias tradicionais de países do oriente e do ocidente e ao número limitado de combinação de ingredientes diante da enorme variedade possível, Ahn e demais autores (2011) mapearam quimicamente os sabores de 381 ingredientes de receitas de diferentes partes do mundo. Segundo a hipótese da pesquisa –inspirada na teoria chamada *food pairing* –: ingredientes que compartilham compostos semelhantes tem maior palatabilidade juntos. Essa hipótese tem levado cientistas e *chefs* de cozinha a buscarem e testarem novas combinações de ingredientes.

Os pesquisadores encontraram como um dos resultados que as receitas dos países do oriente tendem a ser compostas por alimentos de sabores contrastantes e as do ocidente, por alimentos de sabores similares. No estudo foi relatado que a culinária norte-americana, por exemplo, é composta prioritariamente por laticínios, ovos e trigo – base de muitos alimentos ultraprocessados – e a do leste asiático por derivados vegetais como molho de soja, óleo de gergelim, arroz e gengibre. Os pesquisadores sugerem uma relação entre uma alimentação com monotonia de sabores e o aumento da ingestão de alimentos, com conseqüentes prejuízos à saúde, como o desenvolvimento de obesidade e comorbidades relacionadas.

O contato direto com os alimentos na cozinha e a apreciação mais atenta aos sabores e demais características sensoriais desses alimentos são estimulados através do afeto. Tanto cozinhar quanto comer fazem parte de processos que envolvem o estabelecimento de vínculos afetivos, de prazer e o desenvolvimento da criatividade e sensibilidade. Dessa maneira, é de vital importância para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis o investimento na Educação dos sentidos que nos motiva a ter experiências singulares de sensações e produção de memórias sensoriais cujo percurso nos leva a aquisição de uma nova consciência sobre estas experiências,

sobre nós mesmos e o que as compõe. Essa constante experimentação nos estimula a sempre buscar novidades e ampliar nossas perspectivas em relação ao mundo que nos cerca.

Quanto mais conhecermos e apreciarmos os sabores e as sensações provocadas por alimentos naturais e variados, mais deixamos de nos iludir com a busca por novidades sugerida pela publicidade da indústria de alimentos. A ilusão está na crença de que as embalagens novas trazem alimentos novos. Geralmente trata-se apenas da mudança de algum aditivo alimentar artificial que objetiva gerar um aumento do consumo.

A educação dos sentidos no ensino de ciências

Educar os sentidos (SILVA; SAKAMOTO; GALIAN, 2014) se faz através da apreciação e do deslumbramento provocados pela arte. A arte é uma linguagem universal que amplia a sensibilidade humana e a consciência diante do mundo, sendo um valioso mediador para processos de aprendizagem. (FIGUEIRA-OLIVEIRA et al., 2007; FIGUEIRA-OLIVEIRA; LOPES, 2005; FIGUEIRA-OLIVEIRA; ROCQUE; MEIRELLES, 2009) Através da arte manifestamos nossa cultura e a imensa variedade de formas de significá-la. Nesse caso, podemos ampliar os sentidos sobre a alimentação nos contextos educativos por meio de práticas de EAN nas quais as diversas maneiras de manifestar arte nos oferecem um prodigioso universo de possibilidades para sentir, produzir novas representações e compartilhar conhecimentos e percepções com os indivíduos que interagem conosco. Professores e alunos com percepção sensível e criatividade aguçada podem conseguir mais facilmente participar do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1997)

Michel Serres (2001, p. 154) divide a nossa boca em duas: a boca do discurso e a boca do gosto. “A palavra, qual uma rainha, reina em seu palato”, subjugando a percepção dos sabores. Somos tagarelas sem atenção às sensações possíveis que vão além da articulação racional dos pensamentos. O autor resgata nosso título de *Homo sapiens* em seu significado semântico primordial, o de sermos seres que apreciam a busca, que dão valor ao sentido do gosto, à sápidéz. Afirma que a sabedoria não pode vir antes do sabor: “o bicho come depressa, o homem saboreia”. (SERRES, 2001, p. 155) O pensamento desarticulado da percepção elabora sínteses, sedimenta ideias, constrói conceitos. As percepções sensoriais diferenciam,

ampliam, multiplicam. A anestesia dos sentidos nos rouba a estética, a apreciação, o encantamento pelo novo, tão imprescindíveis para a concepção do conhecimento científico.

A sensibilização e a criatividade que a arte inspira ajudam a promover a percepção individual sobre o comer através do refinamento dos sentidos e da apreciação dos sabores. O processo de ensino-aprendizagem é um espaço-tempo propício à promoção da integração entre essas percepções individuais e as demais dimensões da alimentação – questões de saúde pública, sociais, econômicas e culturais – e ao estímulo à compreensão do mundo através da totalidade dos sentidos, estabelecendo uma relação intrínseca entre a racionalização e a emoção, a expressão corporal e a manifestação verbal, a experimentação prática e elaboração teórica. (BRASIL, 1997; BRASIL, 2013) A abordagem do tema alimentação em sala de aula, em especial no contexto do Ensino de Ciências (EC), não pode prescindir deste tipo de articulação, com o risco da repetição da insuficiente abordagem fisiológica da alimentação na qual se trata a saúde como consequência da adequada assimilação de nutrientes pelo corpo. (BRASIL, 2014; FERNANDEZ; OLIVEIRA, 2008; FREITAS; MARTINS, 2008, MOHR, 1995)

É preciso citar um exemplo de obra de arte que nos instiga a conexão dos sentidos e percepções particulares com questões mais abrangentes. “Perfect Sense” (2011) é um filme exemplar nesse sentido. A história é construída a partir da expectativa crescente do fim da humanidade ameaçada por um vírus que “desliga” progressivamente os sentidos do paladar, olfato, audição e visão. Em cada fase da epidemia, o desligamento de um sentido é conectado à “explosão” de um sentimento específico. O extravasamento das emoções em níveis nunca antes experimentados e a progressiva perda da capacidade de sentir o mundo vão causando um colapso social. Os protagonistas são um chefe de cozinha com perfil mais passional e inconstante (o ser criativo e livre: o artista) e uma epidemiologista melancólica e cética (o ser racional e encarcerado: a cientista). O encontro entre os dois muda suas vidas e transforma cada um em algo mais do que estereótipos engessados. Eles se conectam e experimentam as sensações e os sentidos múltiplos de ser humano.

Ciência e arte parecem dois campos distintos, pois um busca o racional e o outro, o sentimento; um descreve friamente, o outro declama poesias; um registra dados ‘objetivos’, o outro se

encanta; um matematiza a natureza, o outro percebe o todo; um procura explicar, o outro a interpretação; um se diz 'objetivo', o outro é todo 'subjeto'. Mas será que são campos realmente distintos? (LENZI, 2004, p. 73)

Atualmente, os conhecimentos dos avanços científicos e tecnológicos, as questões ambientais e da globalização da economia e da cultura, dentre outras, constituem um complexo sistema a ser compreendido para a prática de escolhas alimentares mais saudáveis. (CONTRERAS; GRACIA, 2011; GARCIA, 1994) A partir da articulação entre arte e ciência podemos produzir processos de ensino-aprendizagem por meio dos quais seja possível apresentar a alimentação em toda sua complexidade, como produto cultural humano. Nós, munidos de nossos conhecimentos, tecnologias e sensibilidade podemos nos alimentar melhor e participar de contextos de produção, distribuição e consumo mais adequados à vida humana e à preservação do meio ambiente. Podemos agir como seres criativos unindo o conhecimento científico e as emoções, a técnica e os sentidos, referências históricas, geográficas, econômicas e filosóficas. (FIGUEIRA-OLIVEIRA, 2007; BARBOSA et al., 2013)

O fato da ciência moderna ter descartado os elementos clássicos (fogo, água, ar e terra), reduzindo-os a substâncias e forças ainda mais elementares [...] na realidade não mudou nossa experiência em relação à natureza do modo como a vivenciamos ou a imaginamos. (POLLAN, 2014, p. 20)

Jomori, Proença e Calvo (2008) nos caracterizam como comedores biológicos e culturais, cuja escolha alimentar é determinada pela fisiologia, patologia, genética, sexo, idade, sensibilidade sensorial; e na cultura, por experiências familiares, status social, tradição alimentar, meio ambiente, personalidade, emoções, questões morais e religiosas. Ademais, para saborearmos alimentos naturais é preciso ter acesso tanto do ponto de vista geográfico como econômico. E para que esses alimentos sejam saudáveis, é necessário que as formas de produção respeitem o meio ambiente e promovam a justiça social. Também é de fundamental importância o respeito e resgate de culturas alimentares tradicionais e os modos de produção dessas culturas através do registro histórico e das práticas culinárias em si. (BRASIL, 2014)

A alimentação está presente nas orientações curriculares nacionais (BRASIL, 1997, 2006) como tema transversal inserido no grande

tema saúde. Um dos objetivos é orientar para que a alimentação seja uma temática integrante de todas as disciplinas, não estando a sua abordagem restrita à disciplina de Ciências ou Biologia. Ademais, o novo *Guia alimentar da população brasileira* (BRASIL, 2014) orienta que extrapolemos o entendimento da alimentação como uma relação entre nutrientes classificados em categorias e associados a funções fisiológicas e patologias e abordemos a questão de forma a contextualizá-la em relação à realidade de vida dos indivíduos. As situações escolares cotidianas também desafiam os professores a discutir o tema alimentação para além dos conteúdos insuficientes dos livros didáticos (FERNANDEZ; OLIVEIRA, 2008; FREITAS; MARTINS, 2008; MOHR, 1995), exigindo destes profissionais conhecimentos e capacitação para elaborar atividades que atendam ao mesmo tempo o conteúdo curricular, a contextualização do tema e a articulação com outras disciplinas. (LOBO, 2014)

O tema alimentação funciona como um articulador também para reflexões e discussões sobre questões contemporâneas e urgentes, tais como: a produção de alimentos e degradação ambiental, os estilos de vida, as escolhas alimentares e as repercussões desses movimentos na dinâmica da economia e nas dinâmicas sociais; o conhecimento como recurso para o cuidado com a saúde. (BARBOSA et al., 2013)

Oficina para formação de professores: articulando os saberes

O presente texto foi elaborado a partir do recorte de um projeto de pesquisa financiado pelo edital Universal/ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Um dos objetivos da segunda etapa do projeto foi desenvolver e oferecer atividades de formação para professores de ciências de três municípios do estado do Rio de Janeiro (Macaé, Angra dos Reis e Cabo Frio) com foco na articulação entre ciência e arte. Além da oficina articulando alimentação, ensino de ciências e arte descrita neste trabalho, foram realizadas oficinas articulando Ensino de Química e teatro, Ensino de Biologia e cinema, Ensino de Física e música, Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) e artes visuais. Outro objetivo estabelecido foi a construção de parcerias para discussões coletivas entre pesquisadores e professores de ciências

dos municípios selecionados para o desenvolvimento de novos conhecimentos e abordagens pedagógicas.

A oficina relatada neste trabalho foi oferecida por um período de quatro horas a um grupo de trinta e cinco professores de ciências no município de Cabo Frio-RJ em um centro de formação disponibilizado através de contato com a Secretaria de Educação. Cada professor presente no centro de formação participou de duas oficinas, uma no período da manhã e outra à tarde, com a mesma duração de quatro horas, todas articulando alguma expressão de arte (cinema, teatro, música, fotografia/ artes plásticas) às questões científicas trabalhadas no currículo, com a proposta de produzir conjuntamente reflexões sobre integrar novas práticas e ferramentas didáticas no exercício docente destes professores de ciências.

A dinâmica da oficina

Cinco etapas de experiências de percepção sensorial constituíram a oficina: 1 - Poemas e sabores; 2 - Aromas e memórias; 3 - As Imagens têm gosto; 4 - Mapa dos alimentos; 5 - Os sentidos dos sons. Cada etapa foi pensada para contemplar a dimensão de um dos cinco sentidos (paladar, olfato, visão, tato e audição), além dos cinco sabores (doce, salgado, azedo, amargo e picante), e para ser constituída por diferentes expressões de arte. Dessa forma a sensibilidade e criatividade que a arte faz transbordar em nós poderia auxiliar a experimentação através dos sentidos que demandam tranquilidade, atenção e receptividade.

Na primeira etapa “Poemas e sabores” os professores foram convidados a fechar os olhos, relaxar e escutar a declamação de cinco poemas extraídos do livro “A poesia é para comer”. (VIDAL, 2011) Foram selecionados poemas que representavam cada um dos cinco sabores. Os professores foram orientados a experimentar o poema, a escutar os versos e buscar o sabor de cada um e o gosto de cada poema inteiro. Após as declamações os professores foram calmamente abrindo os olhos e retomando contato com os demais componentes do grupo, ficando livres para expressar suas sensações se desejassem. Essa etapa foi importante para o relaxamento e conexão inicial à atividade e às próprias memórias sobre o comer.

Na etapa seguinte chamada de “Aromas e memórias”, alguns professores foram voluntários para utilizar uma venda nos olhos e tentar descrever como era o aroma sentido dos condimentos ou óleos essenciais oferecidos na dinâmica. Esses professores foram

1) Disponível em: <http://plantillustrations.org/>;

também estimulados a descrever as sensações e lembranças associadas àqueles cheiros. Os demais participantes também puderam sentir os aromas livremente e contribuíram com suas memórias e impressões. Um dos professores falou após sentir o aroma de funghi seco: *“eu sinto um cheiro forte de madeira de terra... como fui uma criança muito tranquila (risos) me lembra muita coisa, muita arte que eu fiz”*. Uma professora em seguida relata, emocionada, sua memória ao cheirar curry: *“eu não sei o que é isso, mas colocaria na minha papa... me lembra como se fosse canela... é senti um cheirinho de canela mas acho que não é... é que eu sou nordestina tá todo mundo lá comendo papa com canela menos eu agora”*.

Na parte “As imagens tem gosto” foi mostrada uma sequência de ilustrações, fotografias e pinturas com temáticas relacionadas aos cinco sabores, como por exemplo: “Cacau - série de frutos” de Genaro de Carvalho (1967); “Pequena moenda de cana-de-açúcar” de Debret (1835); um desenho de botânica sobre canela “Salmon sea” de Carl Warner¹; “Natureza morta com papagaio” de Frida Kahlo (1951). A cada imagem exibida foi questionado aos professores: que gosto tem essa imagem? A partir da maior parte das imagens os professores se concentraram mais em adivinhar o sabor, ou seja, a resposta certa. A pintura de Debret que retrata o trabalho escravo em lavoura de cana-de-açúcar fez emergir um comentário sobre a relação entre trabalho docente e exaustão, o sabor amargo do trabalho, o cheiro azedo da exploração. O comentário foi prontamente acolhido pelos demais professores.

A imagem que realmente despertou discussão longa entre os professores foi uma fotografia de coentro. Uma das professoras refletiu sobre a relação entre o consumo de vegetais e emagrecimento, uma associação direta entre alimentação saudável e falta de prazer na alimentação:

tá sempre associada a regime você não acha? a salada a fruta normalmente eu estava vendo uma reportagem sobre dieta, que isso passa o tempo todo né? você seca muito rápido e tudo e não tem essa é exatamente isso você tem muito legume muita fruta muito verde, tira todo o outro né e você começa a criar uma uma alimentação que não é é natural né? não é é fica uma semana vai enjoar todo os dias não tá acostumado começa aquilo tipo assim e [sic] a gente sempre comenta do mal que faz mas também não fala dessa questão do prazer, do prazer do equilibrar isso e quando a gente também trata disso em sala de aula a gente também trata dessa maneira

distanciada né? que seria comer saudável e não uma coisa prática não uma coisa a gente sempre fala não isso aqui é saudável cria um imaginário como se não existisse aquilo na vida real.

Outra professora complementa a discussão sobre hábitos alimentares saudáveis apontando as dificuldades encontradas pelos alunos para se alimentar no cotidiano:

eu dou aula no 8º ano [sic] a gente sempre comenta quando a gente vai começar sistema digestório é... com cardápio o quê que eles comem muitos não comeram naquele dia a maioria dos alunos não tem o hábito de tomar café da manhã a gente conta nos dedos os que se alimentam de manhã antes de vir para a escola porque 8:40h eles tem um um é... um lanche então eles deixam para comer aquele lanche ali da escola que às vezes é um iogurte às vezes é um pão com requeijão ou com goiabada e os que não comem aquilo só vão comer meio-dia [sic] quando termina e vão comer ali a merenda da escola ou vão para casa sem ter comido NADA durante a manhã inteira e a maioria deles não come nada e há ainda aqueles que comem um salgado que é vendido na escola você tem um ou dois que tomam café porque os pais na maioria estão dormindo então ninguém lembra pra fazer o café para eles os pais não ensinam para eles que eles precisam comer antes de ir para a escola porque nem os pais comem.

Após essas atividades de experimentação sensorial, os professores foram convidados a montar o “Mapa dos alimentos”. Com diferentes tipos de alimentos representados por cartões, os professores foram orientados a agruparem os alimentos de acordo com a similaridade de sabor, assim, alimentos doces ficariam agrupados com doces, salgados com salgados etc. No fim da montagem do mapa (Figura 1), discutimos o resultado e os sentidos produzidos ao longo da atividade.

Inicialmente os professores tenderam a agrupar de acordo com o sabor que cada um supunha a partir do alimento descrito nas fichas. Mas na medida em que alguém acrescentava um alimento por grupo alimentar (fruta perto de fruta), a tendência foi que os demais seguissem a nova (já conhecida) categorização. É possível ver na imagem do meio (Figura 1) o agrupamento, no início da atividade, de alimentos considerados naturalmente doces (fígado, frango, shitake) seguidos por alimentos sabidos como fontes de proteína. O mesmo ocorreu com as bebidas na imagem à esquerda e com os condimentos (imagem da direita e da esquerda) e as

frutas na imagem à direita, independente do sabor mais doce ou mais ácido desses alimentos.

Figura 1: mapa dos sabores montado pelos professores na oficina

Fonte: fotografia registrada pela equipe do projeto

Essa seleção de alimentos para a atividade foi inspirada no trabalho de Ahn e demais autores (2011), com o objetivo de também discutir os contrastes dos ingredientes mais utilizados nas culinárias ocidentais e orientais. Alguns ingredientes causaram dúvidas por desconhecimento (mirtilo) ou por estranhamento (rosa). As questões foram sendo esclarecidas ao longo da dinâmica. Nesse ponto da oficina, foi reforçada a ideia do equilíbrio dos cinco sabores e a importância de estimularmos essa percepção no dia a dia para escolhas alimentares mais saudáveis. Alguns professores levantaram a discussão sobre a influência da família nos hábitos alimentares das crianças e da importância de, mesmo não apreciando muito determinado alimento, oferecê-lo às crianças e tentar também prepará-lo de formas diferentes para conhecer o próprio gosto e talvez mudar de ideia, integrando o novo alimento às refeições. Em seguida, tivemos um momento para que os professores tirassem dúvidas sobre os próprios hábitos alimentares.

Para encerrar a oficina de maneira a reiterar os sentidos e os sabores da alimentação na escola e fora dela, houve a apresentação de um número musical da obra intitulada “Sentidos dos Sabores”, composta previamente para a realização da atividade, de autoria de dois participantes da organização da oficina. A letra segue abaixo:

SENTIDOS DOS SABORES
(2015)

Que sentidos tem a vida?
Senão ouvir o zumbido
de abelhinhas bem docinhas
à beira do meu ouvido
Ou seria provar a fome
no ventre amargo da sociedade louca,
vestígios de humanidade
à beira da minha boca?
Talvez seja tocar o manto
da escama fria de um namorado
Sal, fogueira e paixão

no veludo quente da minha mão
Que sentidos tem a vida?
Mel, melado, melodia
Sabor de som semeado
Pra almoçar ao meio-dia
Imagina se é sentir perfume
de bergamota ácida e faceira
Gargalhadas e cócegas no ato
Festejando alegre o meu olfato
Acho mesmo que já vi, vivi, revivi
todo o ardido coroando o mar
Poente, Pitanga, manga, canga, tanga, zanga, sangra dedos de
moça
Regalo-me extasiado só de olhar
Que sentidos tem a vida?
Cheiro, língua e toque são, lampião
Tem também canção e luz
Para adoçar nosso sertão

Após todas as atividades, os professores realizaram a avaliação da oficina. Seguem alguns depoimentos abaixo (nomes fictícios identificam os professores):

Marisa: *Harmoniosa, doce, picante, cítrica, informativa, saborosa, colorida, novidade, temperado, despertamento para os diferentes sabores, relação entre os órgãos dos sentidos, diferenciada, dinâmica, comparativa, diversidade de informações, diferentes sabores, cheiros, interessante, colorida, musical.*

Tereza: *Simplemente foi maravilhoso, percebi o quanto não sabia associar e equilibrar os sentidos e sabores. Posso dizer que a partir de hoje terei um olhar mais criterioso na preparação dos alimentos e mais, terei o cuidado em passar este aprendizado.*

Elizabete: *Para mim foi válido, porque aprendi sobre a alimentação ligada aos sentidos, eu nunca ouvi falar sobre esse tema, apesar de sempre ensinar aos meus alunos que os sentidos "ligam e desligam" o sistema reprodutor. Agora posso usar e fazer essa ligação para o alimento.*

Rubens: *Particularmente adorei a oficina. As possibilidades para debate e discussão foram amplas e bem proveitosas. Nesse sentido, vi a oficina como ideias/possibilidades de dinamizar nossas aulas e práticas laboratoriais. A única sugestão/crítica seria a elaboração de material (físico) para utilização em sala de aula.*

Considerações finais

Foi elaborada uma proposta de formação durante a qual os professores puderam vivenciar a questão alimentar na perspectiva da Educação dos sentidos. Diferentes expressões de arte mediaram a aprendizagem e o estímulo à sensibilidade. O foco nas percepções sensoriais auxiliou na problematização de concepções que dissociam alimentos saudáveis ao prazer de comer, gerando debates que articularam questões da vida cotidiana com os conhecimentos construídos em sala de aula com os alunos. Os alimentos observados através da lente da arte trouxeram aos professores uma perspectiva mais ampla sobre os sentidos da alimentação, extrapolando os conhecimentos sobre a relação destes alimentos com o corpo.

Através da Educação dos sentidos podemos vivenciar experiências múltiplas e ricas, nos tornando sensíveis à delicadeza que exige a apreciação do sabor de uma fruta tão sutil como a pêra ou um vegetal de sabor inusitado e intenso como o agrião. Com a sensibilidade aguçada podemos de fato decidir o que gostamos ou não e como gostamos de preparar e degustar determinado alimento ou preparação culinária. Essas possibilidades foram postas à disposição dos professores de ciências presentes na oficina, que se deliciaram com a experiência cada qual a sua maneira, levando para casa aprendizagem e estímulo para desbravar novas práticas alimentares que colaboram para a manutenção da saúde.

Algumas questões apontadas merecem destaque: os professores pediram para que as próximas oficinas tenham uma etapa inicial de aprendizagem dos sabores dos alimentos com base nos conhecimentos da MTC para que possam superar a tendência já naturalizada de classificar os alimentos por grupos (frutas, legumes etc ou proteína, carboidrato etc.) e de fato integrarem esses sabores novos às suas práticas docentes; sugeriram a produção de material didático para que eles possam levar essas informações e as referências para casa, facilitando a preparação futura de aulas agregando esse novo conhecimento; relataram o desafio de lidar com a integração das dificuldades das práticas alimentares dos alunos (como descrito anteriormente no texto) com o conteúdo curricular trabalhado em sala de aula. Além da produção do material, outra questão importante é a elaboração conjunta com esses professores de oficinas que possam colaborar no enfrentamento deste desafio relativo às práticas alimentares dos alunos.

A partir das dinâmicas da oficina, foi possível observar que a primeira etapa estimulou a integração de cada um consigo mesmo. A segunda etapa conectou os professores às suas memórias. A terceira etapa deu espaço para reflexões sobre o trabalho docente e seus desafios cotidianos. A quarta etapa foi um espaço para o contato com uma maneira nova de olhar e classificar os alimentos. A última etapa de apresentação musical poderia ter sido precedida de degustação de alimentos com diferentes texturas (produzindo diferentes sons) para complementar a experiência sonora. Assim como seria importante acrescentar uma atividade de degustação para percepção dos sabores naturais dos alimentos para elucidar de forma mais adequada a visão oriental sobre os sabores dos alimentos e sua relação com a saúde.

Foi possível observar o potencial da arte no despertar da sensibilidade dos professores, abrindo caminhos para a elaboração de atividades de ensino-aprendizagem que articulem mais o conteúdo curricular a questões relevantes para a vida e saúde dos alunos.

Foi uma experiência de saber e de sabor. Sobretudo, uma experiência do saber sensível.

Alimentation, Arts and Science Education: links to teacher training

Abstract: The importance of the senses and the appreciation of the flavors are of utmost importance for Alimentation in the tasting or food preparation. Currently we live in a visual and auditory culture that subjugates experiments involving proximity, as touch, smell and taste. We must invest in educational activities that recover the pleasure of appreciation of natural foods's flavors. School is a useful space for such purpose. This work aims to compose theoretical discussion for the proposal of Education of the senses, presenting as an example of this practice an experience of a science teacher training workshop. Different forms of arts acted as mediators to stimulate awareness of the senses. During the stages of the activity the teachers were surprised with new perceptions of flavors and sensations and with the different dimensions of the Alimentation. They also exposed the challenges to articulate in their teaching practices the theme presented in the workshop.

Key words: Food education. Education of the senses. Science teaching. Teacher training. Art workshop.

Alimentación, artes y ciencias: articulación para la formación del profesorado

Resumen: La exaltación de los sentidos y la apreciación de los sabores son extremadamente importantes para la alimentación, ya sea en la degustaci-

ón o en la preparación de alimentos. Hoy vivimos en una cultura visual y auditiva que subyuga las experiencias relacionadas con la cercanía, como tocar, oler y saborear. Es necesario invertir en acciones educativas que rescaten el placer de disfrutar los sabores de los alimentos naturales, siendo la escuela un espacio fructífero para tal fin. Este trabajo tiene como objetivo componer una discusión teórica para la propuesta de la Educación de los sentidos, presentando como ejemplo de esta práctica una experiencia de un taller de formación de profesores de ciencias. Las diferentes formas de las artes actuaron como mediadores para estimular la sensibilización. Durante las etapas de la actividad, los maestros quedaron sorprendidos por las nuevas percepciones de sabores y sensaciones, con las diferentes dimensiones de los alimentos y expusieron los desafíos para articular en sus prácticas docentes el tema presentado en el taller.

Palabras clave: Educación alimentaria. Educación sensorial. Enseñanza de ciencias. Formación de profesores. Taller de artes.

Referências

- AHIMA, R. S.; ANTWI, D. A. Brain regulation of appetite and satiety. *Endocrinology and metabolism clinics of North America*, Philadelphia, v. 37, n. 4, p. 811-823, 2008.
- AHN, Y.-Y. *et al.* Flavor network and the principles of food pairing. *Scientific Reports*, New York, v. 1, n. 196, 2011.
- ALVES, R. *A educação dos sentidos e mais*. Campinas: Verus, 2005.
- BARBOSA, N. V. *et al.* Alimentação na escola: desafios e possibilidades. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 937-945, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Divulgadas orientações sobre 5ª Conferência Nacional. Brasília, DF: 20 jan. 2015. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/noticias/2015/janeiro/divulgadas-orientacoes-sobre-5a-conferencia-nacional>. Acesso em: 23 jun. 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas*. Brasília, DF: MDS; 2012. Disponível em: <http://www.cfn.org.br/index.php/marco-de-referencia-de-educacao-alimentar-e-nutricional/>. Acesso em: 10 de out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC: SEB: DICEI, 2013.

- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Guia alimentar para a população brasileira* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. 2. ed., Brasília, DF: MS, 2014. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_alimentar_populacao_brasileira_2ed.pdf Acesso em: 29 de set. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso* / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. 2. ed. Brasília, DF: MS, 2015. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnpic.pdf> Acesso em: 12 set. 2019.
- CARVALHO, D. B. A crise dos sentidos: modernidade líquida e o esvaziamento da experiência sensorial. *Cadernos do PET Filosofia*, Teresina, v. 2, n. 3, 2011.
- CONTRERAS, J.; GRACIA, M. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2011.
- FAHRNOW, I. M.; FAHRNOW, J. *Os cinco elementos na alimentação equilibrada. A arte da vida e da culinária segundo a medicina tradicional chinesa*. São Paulo: Ágora, 2003.
- FERNANDEZ, P. M.; OLIVEIRA, D. Descrição das noções conceituais sobre os grupos alimentares por professores de 1ª a 4ª série: a necessidade de atualização dos conceitos. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 451-66, 2008.
- FIGUEIRA-OLIVEIRA, D. *et al.* Ciência e arte: uma proposta de aprendizagem no âmbito do ensino de biociências e saúde. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 14., 2007, Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: ABRAPEC, 2007. p. 1-12. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p409.pdf> Acesso em: 10 ago. 2019.
- FIGUEIRA-OLIVEIRA, D.; ROCQUE, L. R.; MEIRELLES, R. M. S. Ciência e arte: um “entre-lugar” no ensino de biociências e saúde. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. 7., Florianópolis, 2009. *Anais [...]* Florianópolis: ABRAPEC, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/921.pdf> Acesso em: 9 ago. 2019.
- FREITAS, E. O. O.; MARTINS, I. Transversalidade, formação para a cidadania e promoção da saúde no livro didático de ciências. *Ensino, Saúde e Ambiente*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 12-28, ago. 2008.
- GARCIA, R. W. D. Representações sociais da comida no meio urbano: algumas considerações para o estudo dos aspectos simbólicos da alimentação. *Revista Cadernos de Debate*, Campinas, v. 2, p. 12-40, 1994.

- JOMORI, M. M.; PROENÇA, R. P. da C.; CALVO, M. C. M. Determinantes de escolha alimentar. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 63-73, jan./fev. 2008.
- LENZI, H. Ciência com emoção e arte. In: ARAÚJO-JORGE, T. C. (org.). *Ciência e arte: encontros e sintonias*. Rio de Janeiro. Editora Senac Rio, 2004.
- LOBO, M. A. *Textos de divulgação científica: recursos para promover a educação alimentar e nutricional em aulas de ciências?* 2014. 180 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2014.
- LOPES, T. Luz, arte, ciência... ação! *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12 (suplemento), p. 401-18, out./dez. 2005.
- LOUZADA, M. L. da C. et al. Alimentos ultraprocessados e perfil nutricional da dieta no Brasil. *Revista de Saúde Pública*, São Paulo, v. 49, p. 38, 2015.
- MACHADO, R. N.; WINOGRAD, M. A importância das experiências táteis na organização psíquica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 462-476, dez. 2007.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.
- MOHR, A. A saúde na escola: análise de livros didáticos de 1ª a 4ª séries. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 50-57, 1995.
- NASCIMENTO, A. de A. B. S. *Comida: prazeres, gozos e transgressões*. 2. ed., Salvador: EDUFBA, 2007.
- PACHECO, S. S. Q. de M. Alimentação, cultura e educação: em busca de uma abordagem transdisciplinar. *Revista da FAEEDA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 12, n. 19, p. 181-188, 2003.
- PERFECT SENSE. Produção de David Mackenzie. Reino Unido: Sigma Films, 2011. 1 disco DVD (92 min).
- PERINI, M. *Terapia dietética chinesa*. São Paulo: Edições Loyola. 2003.
- POLLAN, M. *Cozinhar: uma história natural da transformação*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.
- SAVARIN, B. *Fisiologia do gosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SAWAYA, A. L.; FILGUEIRAS, A. “Abra a felicidade”? Implicações para o vício alimentar. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 27, n. 78, 2013.
- SENTIDOS DOS SABORES. [Compositores]: Rafael Garcia e Mônica Lobo. [intérprete]: Rafael Garcia. Rio de Janeiro: 2015. Arquivo digital (4min13s).
- SERRES, M. *Os cinco sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

SILVA, M. R.; SAKAMOTO, J.; GALIAN, D. M. C. A cultura estética e a educação do gosto como caminho de formação e humanização na área da saúde. *Trabalho educação e saúde*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 15-28, 2014.

VIDAL, A. *A poesia é para comer: iguarias para o corpo e para o espírito/seleção de poemas* Ana Vidal. São Paulo, Editora Babel, 2011.

Submetido em 12/11/2019. Aceito em 07/07/2020.

Maria Zuíla e Silva Morais: Pioneirismo e protagonismo na fundação da Apae de Juazeiro

Resumo: O escopo foi biografar Maria Zuíla e Silva Morais, fundadora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) da cidade de Juazeiro do Norte-CE, com ênfase na sua luta por condições de melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência. A metodologia utilizada foi a história oral, por meio da qual coletaram-se seis entrevistas - com uma de suas filhas e com cinco mulheres que conviveram com a biografada na Apae. As narrativas orais foram gravadas, transcritas, textualizadas e validadas. Reconstituiu-se uma vida que desvela as particularidades da história de uma mulher que logrou de trajetória educativa privilegiada e diferenciada no interior cearense, pois Maria Zuíla iniciou os seus estudos no que hoje entende-se por Educação Infantil em uma instituição privada, o que já demonstra certo poder econômico de sua família; cursou o ensino primário no melhor grupo escolar da região, o Grupo Escolar Padre Cícero e estudou o Curso Normal na primeira escola normal rural do Brasil, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). Após o nascimento do seu filho mais novo, diagnosticado com Síndrome de Down, ela viajou a vários estados brasileiros em busca de atendimento especializado, o que a instigou a fundar a Apae em Juazeiro do Norte, se tornando pioneira na luta por condições de desenvolvimento para as pessoas com deficiência naquela região do Ceará.

Palavras-chave: Biografia. Maria Zuíla. Apae. História Oral. Pessoa com deficiência.

Tânia Maria Rodrigues Lopes

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

tania.lopes@uece.br

Francisca Genifer Andrade de Sousa

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

geniferandrade@yahoo.com.br

Lia Machado Fiuza Fialho

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

lia_fialho@yahoo.com.br

Introdução

A biografia tem “[...] por base a noção de *bioi* (*bios*), não se ocupa de retratar apenas a ‘vida’, mas também a ‘*maneira de viver*’ [...]” (DOSSE, 2015, p. 123), o que faculta a abordagem da trajetória de uma “pessoa comum”, que se torna relevante para a promoção de reflexões de conjunturas que perpassam o social (VILAS-BOAS, 2014), pois a biografia, ao entrelaçar-se à hermenêutica, imbrica a indissociabilidade entre o individual e o coletivo. (LEVI, 2016) Desde essa compreensão, infere-se que a biografia não dá conta de uma vida em suas múltiplas dimensões, pois não se propõe a explicar o todo, mas permite desvelar nuances, subjetividades e aspectos em escala microssocial que possibilitam ampliar a compreensão de fatos e acontecimentos no campo da história da educação. (FIALHO; LIMA; QUEIROZ, 2019)

A pesquisa objetivou biografar Maria Zuíla e Silva Morais, fundadora da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) da cidade de Juazeiro do Norte-CE, com ênfase na sua luta por

condições de melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando aspectos familiares, educativos, sociais, culturais, políticos e econômicos.

Juazeiro do Norte, região metropolitana do Cariri localizada ao Sul do estado do Ceará, a 491 km da capital Fortaleza, marcada pelo protagonismo das beatas do Padre Ibiapina e do Padre Cícero, depois, elas cederam lugar à atuação dos projetos educacionais de congregações, a exemplo das Filhas de Santa Teresa, que objetivavam desenvolver educação formal e assistência social para crianças pobres em escolas mistas, sem o forte viés da conquista de fiéis. (FIALHO; QUEIROZ, 2018) No entanto, as crianças que possuíam deficiência eram excluídas do contexto educacional, e foi neste cenário que se destacou a história de vida da Maria Zuíla e Silva Morais, objeto de estudo deste artigo, responsável pela educação de muitas das crianças com deficiência do município em Juazeiro do Norte, desde a fundação da Apae.

Dessa feita, questiona-se: como uma mulher do interior do Ceará, estado da região Nordeste, em um período em que nem todas as mulheres tinham acesso à escolarização formal, conseguiu vencer à luta em busca por melhores condições de interação para as pessoas com deficiência, fundando a Apae de Juazeiro do Norte? Para responder a essa inquietação procurou-se por produção acadêmica sobre “Maria Zuíla e Silva Morais” e pela “Apae de Juazeiro do Norte” no banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na qual não se encontrou nada com esses descritores no campo “assunto”. Fato idêntico ocorreu na busca realizada no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Já no portal de periódicos da Capes, no campo “buscar assunto”, nada foi encontrado com o descritor “Maria Zuíla e Silva Morais”, mas localizaram-se dois registros para “Apae de Juazeiro do Norte”, mas esses faziam referência apenas a cidade, sem nenhuma inferência sobre a Apae.

Ante a ausência de pesquisas e a representatividade social de Maria Zuíla e Silva Morais, salienta-se a relevância de elaborar sua biografia hermenêuticamente para constituição e preservação da história da educação local. “Pois ao lançar luz às suas contribuições educacionais e sociais e disseminar sua história de vida na interface com o contexto sócio histórico por meio deste artigo, fomenta-se fonte para o estudo da história educacional do Cariri [...]”. (FIALHO; QUEIROZ, 2018, p. 70) O que permite, segundo Fialho

e demais autores (2020), ampliar possibilidades de compreensões no âmbito da história da educação do Ceará. Ademais, o estudo permitiu constituir a história dessa mulher que enfrentou várias adversidades não somente para fundar a Apae, como também para mantê-la em exercício e aperfeiçoar os profissionais que ali atuavam ensejando lume aos mecanismos de superação e enfrentamento ao parco interesse do Estado em investir no desenvolvimento de pessoas com deficiência.

A pesquisa em relato, sobre a história de vida de Maria Zuíla, foi dividida em quatro tópicos: a) Introdução, na qual se apresentou os aspectos gerais da pesquisa (problema, objetivo, objeto de estudo, relevância, etc.); b) Metodologia, que descreve o percurso transcorrido para a realização do estudo; c) Família e escolarização básica, que discorre sobre origem familiar, infância e educação formal da biografada; d) Casamento, filhos e engajamento na luta pelas pessoas com deficiência, que discute sobre matrimônio, constituição da família e nascimento dos filhos, especialmente o último, com Síndrome de Down; e) Fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Juazeiro do Norte, que aborda a sua atuação enquanto gestora da instituição; f) Formação na Escola Normal de Juazeiro do Norte (ENRJN) e a gestão da Apae, que se debruça sobre como a formação de Maria Zuíla no Curso Normal Rural influenciou na sua prática gestora na Apae e g) Considerações finais, nas quais se retoma o problema e objetivo da pesquisa para respondê-los sucintamente.

Metodologia

O estudo, de caráter qualitativo, é amparado teoricamente pela História Cultural (BURKE, 2008), a partir da qual pôde ser alargada a compreensão de fonte histórica e todo vestígio do homem no tempo passou a ser considerado fonte historiográfica. Nessa abordagem, os estudos na área das Ciências Humanas foram realçados e teve início a abordagem da história do tempo presente com vistas a investigar e problematizar o desenvolvimento da história. (CARVALHO; BRANDENBURG; FIALHO, 2019) Nessa perspectiva, o escrito biográfico hermenêutico vem à tona para conceber o sujeito no seu tempo e espaço, chamando atenção para as relações tecidas nas esferas pública e privada, facultando o desenvolvimento

de uma biografia que analisa a individualidade e a coletividade de maneira inter-relacionada. (DOSSE, 2015)

Lançar luz sobre a trajetória de indivíduos comuns, ainda anônimos e com pouco poder aquisitivo oportuniza, como leciona Ferraroti (1998), tornar público nuances da história ainda veladas, uma vez que “a perspectiva de trabalhar com biografias e/ou histórias de vida fornece subsídios para se entender o indivíduo em várias dimensões, bem como vislumbramos, também, os aspectos constituintes da sociedade de outrora [...]”. (RODRIGUES, 2015, p. 61) Consoante a essa compreensão, trabalhamos, também, com os ensinamentos da micro história, amparados teoricamente em Loriga (2011), que compreende o indivíduo como produtor de conhecimento a partir da sua interação com o seu meio e com os seus pares, enfatizando grupos marginalizados da história, como mulheres, crianças e jovens. Apesar do silenciamento desses grupos, Fialho e Freire (2018) ressaltam que suas trajetórias muito têm a corroborar para a escrita e para a compreensão da história. Destarte, a biografia de Maria Zuíla oportuniza analisar a historiografia dos eventos entremeados às suas experiências no ínterim do seu processo formativo e profissional, o que torna factível, segundo Machado (2006), preservar tanto a memória individual quanto a social.

Objetivando biografar Maria Zuíla com ênfase na sua trajetória profissional marcada pela luta por melhor atendimento às pessoas com deficiência de Juazeiro do Norte, elegeu-se a história oral como metodologia, pois foi crucial apreender as experiências por ela vivenciadas em meio às interações estabelecidas nos variados tempos e espaços que percorreu. A história oral possibilita o estudo da história contemporânea, pois “[...] consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”. (ALBERTI, 2005, p. 155) Portanto, trata-se da coleta de dados mediante entrevistas em história oral com o indivíduo que narra o que viu e/ou vivenciou, no caso, a educação e atuação profissional de Maria Zuíla na Apae.

Com base nesses ensinamentos, teve-se acesso às memórias a respeito de Maria Zuíla nos âmbitos público e privado, firmando a sua individualidade e, nessa abordagem, a memória foi objeto da história oral, uma vez que esta serve-se daquela para reconstituir fatos e acontecimentos. (THOMPSON, 2002) Partindo do entendimento

de que a memória é seletiva e passa por filtros que envolvem o ato de lembrar, esquecer, significar e ressignificar (BOSI, 1993), a escrita biográfica centrada em Maria Zuíla não busca verdades absolutas; pelo contrário, admite que as particularidades de uma vida jamais serão apreendidas em sua totalidade.

A coleta dos dados, mediante as entrevistas livres (MEIHY; HOLANDA, 2015), foi realizada com seis participantes: uma das filhas e cinco mulheres que conviveram com Maria Zuíla na Apae de Juazeiro do Norte. Todas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido no qual se explicava, dentre outras coisas, o objetivo da pesquisa, forma de participação, ausência de benefícios, possíveis prejuízos, etc. As colaboradoras tiveram assegurado o anonimato, logo, serão referenciadas, nesse estudo, por filha e Professora Apae 1 = PA1; Professora APAE 2 = PA2 e, assim, consecutivamente até PA5. As entrevistadas são todas do sexo feminino, cujas idades variam entre 45 e 73 anos de idade, professoras com escolaridade em nível superior e curso de pós-graduação *lato sensu*. As oralidades das professoras foram coletadas em cada uma de suas residências, com duração média de uma hora cada, compreendendo o período de março a setembro de 2016, e registradas com apoio de gravador eletrônico, sendo, na sequência, transcritas, textualizadas e validadas pelas entrevistas mediante a conferência das transcrições. As narrativas biográficas sobre Maria Zuíla compreendem a sua história e trajetória de vida desde o nascimento, abordando sobre relações familiares, sociais, culturais, econômicas, formativas e profissionais, sendo que a sua atuação na fundação e gestão da Apae foram o enfoque prioritário das discussões elencadas.

Família e escolarização básica

Maria Zuíla e Silva Moraes nasceu em Juazeiro do Norte, em 24 de junho de 1921, primogênita do casal José Pereira e Silva, que exercia atividades vinculadas ao comércio, e Otília Saraiva e Silva, professora. Zuíla descendia de família numerosa composta por oito irmãos: Zaila, Neusa, Juraci, Zeneida, Audísio, Zuleide e Luiz.

Seus estudos tiveram início em uma escola particular, onde concluiu o processo de alfabetização, em 1930. O ensino primário foi cursado no recém-criado Grupo Escolar Padre Cícero, de 1931 a 1934. Na sequência, ingressou na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN), onde cursou dois anos complementares (1935

e 1936) e, em seguida, em 1937, iniciou o Curso Normal Rural, diplomando-se professora ruralista em 1939. Tal modo, Maria Zuíla nasceu, iniciou e concluiu a escolarização no íterim da primeira metade do século XX, conjuntura marcada pela omissão do Estado no que remete à matéria educativa. A despeito da proposta da criação dos grupos escolares, iniciada em 1892, que prometia universalizar a educação a todas as classes sociais (SAVIANI, 2011), essa educação, mesmo de caráter público e ofertada de forma exígua, era frequentável somente por indivíduos mais abastados, prioritariamente aqueles do sexo masculino, já que a educação feminina poderia se restringir ao âmbito privado. (MAGALHÃES JUNIOR, 2003) Por consequência, tanto no Ceará quanto em outros estados do país, era comum a atuação de professores leigos de forma concomitante à lenta propagação das instituições públicas, que por sua vez, situada nos centros urbanos, inviabilizava o acesso daqueles que habitavam a zona rural. (ARAÚJO, 2015)

Maria Zuíla, conquanto, residente da área urbana de uma das maiores cidades interioranas do estado e integrante de uma família com notável poder econômico, não sofreu com esse impasse. Pelo contrário, diferente da trajetória de outras moças de sua época, que entravam no mercado de trabalho muito cedo para auxiliar na renda familiar, contou com educação diferenciada e privilegiada. Iniciou a educação em instituição privada, posteriormente ingressou no melhor grupo escolar da região, bem como na única escola normal rural do país, que, assim como as instituições localizadas na capital cearense, tinha poucas vagas para muitas interessadas, tornando a concorrência acirrada. (NOGUEIRA, 2011)

A análise da vida de Maria Zuíla sob a perspectiva bourdieusiana, considerando o âmbito familiar ao qual se inseria, os colégios onde estudou e a formação que obteve, nos faz concluir que sua vida foi marcada por capital cultural e informacional diferenciado. Em Bourdieu (2003), capital cultural são os insumos que o indivíduo possui e que passam a fazer parte de si, como um *habitus* que norteia as condutas, as percepções e os valores que regem a vida social e que perpassam as experiências vivenciadas nos aspectos individual e coletivo. Imersa no capital cultural e informacional da mãe professora, além do capital financeiro de sua família, que oportunizaram a garantia de escolarização nas melhores instituições de onde residia, Maria Zuíla contou com educação privilegiada e distinta no âmbito social.

Nessa perspectiva, Maria Zuíla usufruiu de trajetória educativa privilegiada e diferenciada, se comparada à maioria do público feminino de sua época, que sequer tinha acesso à escolarização formal. (GONDRA; SCHUELER, 2008) Iniciou os estudos em uma escola de cunho privado, o que demonstra o considerável poder econômico de sua família. O Grupo escolar onde cursou o ensino primário, o Grupo Escolar Padre Cícero, se tratava de uma instituição recém-criada em Juazeiro do Norte, se tornando desde o início de funcionamento a escola mais equipada materialmente e profissionalmente daquela região, principalmente por sua localização na zona urbana. Da mesma forma, a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, a primeira escola normal rural do país, fundada em 1934, foi onde Maria Zuíla obteve formação para o magistério, instituição de grande prestígio para a sociedade abastada do Cariri cearense, pois até a sua criação só era possível estudar Curso Normal, na cidade de Fortaleza. (NOGUEIRA, 2011)

A formatura de Maria Zuíla como professora foi uma das mais importantes conquistas da família, tanto porque, àquela época, o diploma de professora implicava grande valor social (SOUSA, 2019), quanto por ter estudado o Curso Normal na ENRJN, instituição renomada. (NOGUEIRA, 2011) A formatura aconteceu em 19 de novembro de 1939 em cerimônia realizada no auditório da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. Além de Maria Zuíla, se formaram 23 estudantes em sessão solene presidida pelo Dr. Plácido Aderaldo Castelo. Dessa feita, a ENRJN teve importância fundamental na formação de professores daquela região, sobretudo por seu papel social de promover e incentivar a permanência e a adaptação do homem ao seu meio natural. Para Oliveira (1954, p. 23), em discurso proferido em ocasião da solenidade de formatura da educadora, no ano 1939, publicado em periódico escolar:

A ENRJN tem como finalidade precípua adaptar o educando ao seu meio atual e ao meio onde ele deverá viver. Eis porque continuamos ainda a afirmar que a difusão da escola não resolve o problema educativo. A solução deste problema de importância transcendental está não na difusão, mas na caracterização das escolas a serem difundidas, que devem ser escolas adaptadas às condições especiais dos diferentes meios a que se destinarem [...].

O envio de moças interioranas para estudar o Curso Normal em Fortaleza, de onde mais tarde voltariam aptas para exercer o magistério em sua cidade de origem, acarretava problemas para a educação do campo, pois, formadas com base em uma realidade distinta daquela onde iriam atuar, em não poucos casos, ou desistiam da carreira docente, ou desenvolviam práticas destoantes das necessidades locais. (BARREIRA, 1949) Assim, a escola rural objetivou formar professoras conscientes de que a escolarização de quem vive no campo tem peculiaridades que devem ser consideradas no processo educativo. (NOGUEIRA, 2011)

As experiências vivenciadas em sua formação como professora ruralista influíram, mais tarde, na sua trajetória profissional. As instituições que criou e dirigiu seguiram a dupla dimensão por ela apreendidas enquanto estudante: a área pedagógica, para o magistério primário e, a área prática, para lidar com as questões do cotidiano, fundamentos, direcionamentos da vida campesina, se consolidando núcleo de orientação e, ainda, de promoção da realização dos interesses econômicos, sociais e higiênicos de toda a região.

Casamento, filhos e engajamento na luta pelas pessoas com deficiência

Em 21 de junho de 1940, aos 19 anos de idade, Maria Zuíla casou-se com Alberto Bezerra Moraes. Até o ano de 1950, primeira década de casamento, o casal teve cinco filhas, – Otília, Célia, Márcia, Sílvia e Ângela – e um filho, José Carlos. O filho caçula, único homem da prole, foi diagnosticado com Síndrome de Down, fator que levou Maria Zuíla a redefinir sua luta como educadora, dedicando-se, em definitivo, à causa da pessoa com deficiência; já que vivenciou de maneira latente a aflição de muitas outras famílias que possuíam dificuldade de apoio e atendimento para seus filhos com deficiência. (MARQUES, 2019)

Após o diagnóstico do filho, Maria Zuíla percorreu estados do Sul e do Nordeste do Brasil com vistas a buscar mecanismos e atendimentos que viabilizassem o desenvolvimento do caçula, luta que a influenciou na fundação da Apae de Juazeiro do Norte, tanto pensando no filho quanto nas demais pessoas com deficiência, que até então não contavam com nenhum atendimento diferenciado, seja por instituição educativa ou de cunho assistencialista. A fundação

da Apae promovida por Maria Zuíla, que ficou sob sua gestão no decorrer dos primeiros anos de funcionamento, fez com que essa mulher se tornasse a pioneira na luta por melhores condições de vida para as pessoas com deficiência da cidade de Juazeiro do Norte.

Em entrevista concedida em 19 de setembro de 2016, uma das filhas rememorou o momento do nascimento do irmão mais novo e as primeiras lutas da mãe:

Depois de cinco mulheres, nasceu José Carlos. [...] Zé Carlos veio com Síndrome de Down, mas, como nunca foi mulher de baixar a guarda, pegou José Carlos e fez coisas fantásticas para a época. Primeiro foi levá-lo para atendimento médico na cidade do Recife/PE; depois para São Paulo, onde ficou no Instituto de Ortofenia, em regime de internato, para tratamento e outros atendimentos que promovessem o desenvolvimento das capacidades psicológicas, pedagógicas, motoras e sociais.

Após as primeiras viagens em companhia do filho, Maria Zuíla passou a encaminhá-lo sozinho para instituições especializadas fora do Ceará, enquanto permanecia em Juazeiro do Norte fundando e gerindo escolas, redirecionando saberes e práticas de inclusão que favorecessem a vida e instrução/formação de outras crianças e adolescentes com deficiência. Portanto, mesmo que José Carlos estivesse longe, a mãe continuava a pensar em uma educação diferenciada para outras crianças acometidas com deficiência. Para a filha entrevistada, essa atitude gerou autonomia no irmão, sendo que a *“sua melhor demonstração de amor pelo filho se traduziu em investimentos materiais e afetivos para torná-lo independente, autônomo e capaz de fazer coisas simples”*. (Filha, 19 set. 2016)

As primeiras ações de Maria Zuíla assumiram caráter elitista, uma vez que foram direcionadas para os juazeirenses que podiam pagar, carentes da oferta de ensino regular e complementar, fator que a motivou a implantar propostas educacionais baseadas em métodos pedagógicos modernos para a época, com utilização de material didático especializado, os quais ela se apropriava em suas articulações com instituições de referência localizadas nas grandes metrópoles, sobretudo do campo da educação especial. O empenho na fundação e na gestão de instituições educativas era imbuído pelo interesse pela inclusão de pessoas com deficiência, conforme narrativa seguinte:

A história de Dona Zuíla começou com a criação do instituto Maria Gorete [...]. Depois ela criou outro instituto, Domingos Sávio [...]. Ela batalhou muito para construir o instituto Domingos Sávio, em terreno de sua propriedade, ali por perto [...]. Finalmente, ao conseguir recursos, construiu, junto com o Instituto, a Escola de Artes Figueiredo Correia, onde o pessoal trabalhava com artes [...]. Ela começou com essas três escolas, criando várias escolas ao mesmo tempo. Queria criar oportunidades no Juazeiro para que as pessoas não precisassem sair para outras cidades. Suas primeiras experiências já se voltavam para inclusão dos deficientes, como a escola de Artes. Mas a Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, só veio no final dos anos de 1960, se não me falha a memória. (PA1, 27 abr. 2016)¹

Com base nesse relato, entende-se que Maria Zuíla já havia constituído larga trajetória docente antes mesmo do nascimento de seu filho com Síndrome de Down, no entanto, foi direcionada para a inclusão escolar do aluno com Síndrome de Down (SOUSA; NASCIMENTO, 2018) e outras deficiências em decorrência do seu filho. Nas escolas que criou, se não era possível a aprendizagem da leitura e da escrita, outras formas de conhecimento e habilidades já eram ensinadas para o desenvolvimento das crianças (GIRARDI; RECHIA; TSCHOKE, 2019), a exemplo das oficinas de trabalhos manuais e artesanais da Escola de Artes Figueiredo Correia, que ficou conhecida e lembrada como Escola de Artes Industriais.

Conquanto, a luta travada em busca de atendimento para o filho nas grandes metrópoles do Nordeste – Fortaleza, Recife e Salvador; no Sudeste – Rio de Janeiro e São Paulo; bem como no Sul do país – Santa Catarina e Paraná, viabilizou articulações que reverberaram em ações efetivas na organização e no funcionamento das instituições, sobretudo no que tange à qualificação dos profissionais da Apae, a sua mais notável idealização.

Fundação da associação de pais e amigos dos excepcionais de Juazeiro do Norte

A Apae se trata de uma organização social que objetiva a promoção do desenvolvimento de pessoas com deficiência, prioritariamente aquelas acometidas com deficiência múltipla e intelectual (FREIRE et al., 2016). Foi fundada em 1954, no Rio de Janeiro, sendo a pioneira e a maior rede de atenção às pessoas com deficiência e,

a partir de então, foram criadas outras unidades nas demais cidades do país; a de Juazeiro do Norte, inclusive, data da década de 1960.

Buscando melhores condições para o desenvolvimento do filho com Síndrome de Down, Maria Zuíla, primeiramente, buscou apoio em Apaes de outros estados e, na sequência, fundou a Apae de Juazeiro do Norte, tanto pensando no próprio filho, quanto nas demais pessoas com deficiência de sua região. Em suas palestras, sempre deixou claro o que a motivou a enveredar por essa causa e contava a sua trajetória familiar, conforme relato seguinte:

Ela sempre fazia questão de contar sua própria história, valorizando sua família e, principalmente, o filho José Carlos. Jamais o discriminou. [...] Foi a partir daí que começou sua luta e peregrinação por apoio, ajuda financeira e criação de condições objetivas para atender, educar, iniciar profissionalmente e incluir socialmente os deficientes. Foi na própria história do filho que se fortaleceu para criar a Apae. (PA4, 17 maio 2016).²

O nascimento do filho deficiente, deu início a uma nova fase da trajetória profissional de Maria Zuíla, marcada por percalços e por dificuldades, mas também por satisfação, conforme versado por uma das professoras dessa instituição, que contou que “*embora existissem as coisas ruins, muitas coisas boas aconteceram, valeram a pena, como ver as crianças terem um lugar para receber tratamento, atendimento médico de outros profissionais e estudar com professores que sabiam sobre deficiências*”. (PA4, 23 jan. 2016)

As “coisas ruins” as quais PA4 se refere faziam referência, sobretudo, aos problemas relacionados à gestão financeira, que comportava as maiores dificuldades em função dos atrasos e do exíguo repasse de verbas públicas da União, que resultava em atraso no pagamento de salários e outros benefícios aos professores e funcionários, atualização de contas e contratos com fornecedores, dentre outros investimentos essenciais ao funcionamento da instituição. Na busca por recurso financeiro para a manutenção da Apae, Maria Zuíla requeria insistentemente às autoridades governamentais de sua cidade e Estado, que recorrentemente se mostravam omissos àquela responsabilidade e, ante às respostas, “*quanto mais recebia negativas das autoridades e do Governo, mais insistia e cobrava*”. (PA3, 27 jan. 2016)³

Maria Zuíla, principalmente por meio da Apae, defendia uma causa solidária em um tempo marcado pela falta de atenção pública

(2) Entrevista concedida a Tânia Maria Rodrigues Lopes. Juazeiro-CE, entre janeiro e maio de 2016.

(3) Entrevista concedida a Tânia Maria Rodrigues Lopes, Juazeiro-CE, 27 jan. 2016.

para com as pessoas com deficiência, indefinição de políticas e escassez de verbas públicas para o financiamento de programas aplicados ao atendimento em saúde, educação, profissionalização e inclusão social. A educação de caráter inclusivo teve a sua gênese na política educacional brasileira em meados de 1950, quando os planos de educação geral começaram a versar sobre o atendimento escolar de alunos com deficiência; no entanto, essa fase inicial foi marcada pelo assistencialismo, sendo comum a segregação desse grupo em ambientes diferenciados dos demais estudantes. (RODRIGUES; GAI, 2016)

Nesse íterim, a formação de professores era incipiente para instrumentalizar a classe docente a atender as particularidades de estudantes com deficiência (MARTÍN; PÉREZ; ESTEBAN, 2017) e, na Apae, coube à Maria Zuíla se atentar para o desenvolvimento intelectual e cultural de professores e de colaboradores. Dessa feita, se responsabilizou pela implementação de programas, projetos e ações institucionais direcionadas à formação, como condição essencial para qualificar o trabalho em todos os aspectos e tornar a Apae referência em atendimento. Como a sede da Apae de Juazeiro do Norte não contava com formações para os professores nas mais diversas áreas atinentes à educação inclusiva, Maria Zuíla conseguiu convênio com outros centros da Apae e encaminhou professoras para se aperfeiçoar. O relato seguinte é de uma professora que viajou ao Rio de Janeiro para estudar um curso voltado para o atendimento da pessoa surda. Lá, foi convidada a continuar sua atuação naquela instituição, mas a gratidão à Maria Zuíla a fez retornar ao Ceará:

Dona Zuíla criou todas as condições e me mandou fazer um curso na Apae do Rio de Janeiro. Queria implantar o trabalho com os surdos. Eu fui sem recursos, era um sonho, tanto a formação como a viagem. De cara não fomos acolhidas com respeito. Lembro a fala da diretora: 'moça você é muito corajosa, como é que você, do interior do Ceará, com o 3º Pedagógico, vem fazer um curso desse aqui, que só tem cobra?' [...] Fiz o curso e ganhei o respeito daquela diretora, tanto que me chamou para ficar na Apae do Rio de Janeiro, mas eu tinha uma dívida de gratidão com Dona Zuíla e precisava voltar (PA5, 27 jun. 2016)⁴

De modo semelhante, PA2 foi incentivada a se aperfeiçoar na Apae de São Paulo. Com bolsa para estudar um curso com foco no atendimento às pessoas com deficiência visual, mas sem auxílio,

ficou hospedada em casa de parentes de Maria Zuíla. Mesmo receosa, não desistiu porque a mestra não admitia fracassos em seu grupo.

Eu fui para a Apae de São Paulo. Recursos não havia naquela época, apenas uma promessa de bolsa e ficar hospedada em casa de parente de Dona Zuíla. Era uma prática dela encaminhar a gente para a casa de sua família [...]. Fui fazer um curso sobre oficinas pedagógicas para trabalhar com os cegos. Foi meu primeiro contato com a deficiência visual. O medo de não conseguir me impulsionou a querer desistir, mas ela não aceitava que fraquejássemos. Era uma grande incentivadora. Então lá fui eu passar três meses em São Paulo aprendendo a trabalhar com os cegos [...] (PA2, 27/01/2016).

A entrevistada PA3 (27/01/2016) relatou que Maria Zuíla conseguiu enviar um grupo considerável de pessoas para outros estados através de solicitações insistentes às presidentes de outras sedes da Apae: “[...] Ela conseguia os contatos nos Congressos das Apaes, depois ficava aperseando as presidentes para nos receber, tanto para fazer os cursos, como nos hospedar [...]”. Assim, não somente professoras, mas também técnicos em educação, estudaram cursos sobre as diversas deficiências em instituições de outros estados do país por mediação de Maria Zuíla.

Além da atenção com a formação dos profissionais da Apae, Maria Zuíla investiu na oferta de cursos com foco nas famílias de pessoas com deficiência de Juazeiro do Norte e adjacências. O intuito era fomentar o maior desenvolvimento aos assistidos pela instituição, que necessitavam também do apoio dos familiares. Nessa empreitada, era costumeira a elaboração de projetos direcionados para os mais diversos órgãos do Governo Federal e Estadual, na tentativa de angariar recursos, bem como para instituições privadas com vistas a estabelecer parcerias em benefício das famílias.

Formação na ENRJN e a gestão da Apae (1968-1990)

As entrevistadas pontuaram que Maria Zuíla sempre fazia referência às oportunidades de formação, como condição fundamental para o bom desempenho profissional. Quando tocava sobre essa questão, remetia à sua formação na ENRJN, onde se diplomou professora rural, logo, essa instituição teria sido o ponto de partida para muitas outras aprendizagens. Nas reuniões pedagógicas que dirigiu, se “preocupava muito com a parte pedagógica, o lúdico,

o aprender a fazer fazendo e compreendendo, a exploração manual do conhecimento, tanto que costumava empregar o termo 'oficinas', para incentivar um aprendizado que articulasse a teoria à prática" (PA3, 27/01/2016).

A aprendizagem pela prática, vivenciada na formação para o magistério, desenvolvia o protagonismo estudantil e outras ações educativas no contexto da formação para as lides camponesas, e a orientação às mulheres com pouca ou nenhuma escolaridade, que exerciam, além do trabalho doméstico e materno, a prática do artesanato (ARAÚJO, 2015), foi incrementada nas várias instituições que criou. A educação e formação em sentido prático apreendida no Curso Normal Rural, foi repassado segundo a orientação nacional e estadual para a formação de professores a partir do movimento escolanovista, que prezava a aprendizagem pela prática (SOUSA, 2019), levando-a a considerar as experiências educativas sempre como possibilidade de transformação a partir da realidade.

Assim, Maria Zuíla não enxergava a pessoa com deficiência como ser limitado; por isso, a luta pela escolaridade básica, profissionalização e integração social como direitos legítimos de cada sujeito com deficiência ou limitação. Ser diferente, em sua compreensão, não os tornava impotentes para o convívio social, para a prática laboral, para a formação familiar e outros interesses pessoais. Por isso, a Apae vislumbrava não apenas a educação, mas uma formação instrumental e básica para deficientes e seus responsáveis, seguindo-se o encaminhamento para atividades laborais, de acordo com as habilidades identificadas e por meio do acompanhamento psicopedagógico da equipe multidisciplinar para os familiares.

A trajetória de Maria Zuíla na Apae revela experiências ressignificadas desde o período de sua formação, que se mostraram decisivas para manter a instituição, particularmente as articulações da educadora para qualificar a equipe pedagógica e técnica. Sua atuação foi imbuída de protagonismo e superação, considerando a escassez de políticas afirmativas e garantia efetiva de recursos em seu tempo, que foram por ela contornados.

Necessário assinalar que a luta pela inclusão da pessoa com deficiência no Brasil e no mundo ainda é latente, pois ainda não é resolvida, sob a perspectiva das demandas não atendidas que se apresentam no cotidiano das instituições. A ausência de políticas que produzissem oportunidades concretas relegou, durante muitas

décadas, o atendimento à população com deficiência, nos diversos extratos sociais a segundo plano de importância. (FREIRE et al., 2016) No caso do Brasil, em meio às crises de natureza política, econômica e social, o protagonismo individual e/ou familiar ficou na dianteira pela luta por políticas e ações nesse sentido.

Os principais beneficiados pelos serviços prestados na Apae eram as pessoas com deficiência mental (leve, moderada e severa), deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, atrasos na aprendizagem, síndromes do desenvolvimento nutricional e Síndrome de Down. Esse público, inicialmente silenciado e esquecido, ganhou atendimento e visibilidade na gestão Maria Zuila na Apae, que durou cerca de 22 anos, da sua fundação, em 1968, até meados dos anos 1990, quando foi afastada pela Dra. Pauline, que assumiu a presidência da instituição com o apoio do marido, promotor público conhecido como Dr. Leitão.

Como o seu desligamento foi realizado de maneira conturbada, com disputas de poder, ao deixar a instituição Maria Zuila também se afastou da Apae. No entanto, sua contribuição para com a inclusão das pessoas com deficiência (SILVA, et al., 2020), legado da dedicação de mais duas décadas, permanecem na memória social dos moradores de Juazeiro. Maria Zuila faleceu no dia 22 de maio de 2013, aos 92 anos de idade, de doenças provocadas pela idade.

Considerações finais

O estudo objetivou biografar Maria Zuila e Silva Moraes, fundadora da Apae da cidade de Juazeiro do Norte-CE, com ênfase na sua luta por condições de melhor desenvolvimento das pessoas com deficiência. Para atender a este escopo, realizou-se pesquisa de abordagem qualitativa amparada metodologicamente na história oral, a partir da qual se teve acesso às oralidades de seis pessoas que conviveram com Maria Zuila – uma filha e cinco mulheres que trabalharam na Apae no período de sua gestão. As entrevistas, sem roteiro pré-estabelecido, abarcaram reflexões desde o nascimento da biografada, perpassando por aspectos familiares, formativos, socioeconômicos e profissionais, sendo a luta por atendimentos às pessoas com deficiência o foco prioritário.

Os resultados inferem que Maria Zuila foi uma mulher que, mesmo residindo no interior do Ceará, logrou de trajetória educativa diferenciada por ter família com condições econômicas e capital

cultural e informacional diferenciado. Iniciou a escolarização durante a primeira infância em instituição privada; estudou o ensino primário no grupo escolar de maior prestígio da região, único localizado na zona urbana, bem como cursou escolarização secundária e Curso Normal na única escola normal rural do interior, primeira do país, que por isso mesmo, era muito concorrida e não abarcava a todas as interessadas por aquela formação. Tais aspectos revelam que Maria Zuíla pertencia a uma família de considerável poder econômico, pois os menos abastados, frequentemente, ficavam às margens da educação formal.

Já atuante na área da educação, inclusive sendo fundadora e gestora de diversas instituições – Maria Gorete, Domingos Sávio, Escola de Artes Figueiredo Correia –, após o nascimento do filho mais novo, diagnosticado com Síndrome de Down, Maria Zuíla deu início à busca por melhores condições de desenvolvimento do seu caçula com deficiência. Primeiro, buscou auxílio em estabelecimentos especializados fora do Estado, pois no Ceará não existiam instituições voltadas para esse escopo. Na sequência, com vistas a proporcionar maior desenvolvimento não só para o filho, mas também para outras pessoas com deficiência, fundou a Apae de Juazeiro do Norte, instituição já existente em outros estados do país. A partir desse feito, Maria Zuíla se tornou pioneira na luta por melhores condições às pessoas com deficiência da região Sul do Estado, tendo, por consequência, uma história distinta de gratidão e reconhecimento da sociedade carirense.

A gestão na Apae foi marcada por percalços e por dificuldades, dada era a negligência do poder público frente às demandas defendidas por Maria Zuíla. Destarte, essa personalidade demonstrou perseverança e conseguiu manter a Apae em funcionamento e atendendo às peculiaridades do seu público, bem como se empenhou em instruir os profissionais daquela instituição com formação docente realizada em outros estados do Brasil.

Constata-se que a sua atuação na Apae tem estreita relação com a formação obtida da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte, pois essa instituição era pautada pelo ideal de escolarização diferenciada e condizente à realidade, e esse pensamento esteve presente em suas decisões frente à Apae. Conclui-se que o estudo centrado na biografia de Maria Zuíla, mulher que enfrentou um panorama de adversidades tanto em busca de melhorias educativas para o filho com Síndrome de Down, como para fundar a Apae e

mantê-la, é crucial para o entendimento de aspectos socioculturais a respeito da educação na interface com o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

A história de vida de Maria Zuíla, articulada à profissão docente e à gestão das instituições que fundou, prioritariamente a Apae, é ampla e de muitos significados para as pessoas com deficiência, para as suas famílias e para a sociedade juazeirense, pois sua ação pessoal e profissional extrapolou a Apae e influenciou na história da educação da mencionada cidade. Ainda que a pesquisa biográfica apresente a limitação de não poder ser generalizada, ela traz à tona aspectos pertinentes a uma realidade que diz respeito não apenas a um indivíduo, mas a um determinado contexto coletivo, permitindo alargar compreensões atinentes a história da educação local, e ensejando possibilidade do desenvolvimento de novos estudos, em outras regiões.

Maria Zuíla e Silva Morais: Pioneering and protagonism at the Apae de Juazeiro Foundation

Abstract: The scope was to biograph Maria Zuíla e Silva Morais, founder of the Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) of the city of Juazeiro do Norte-CE, with an emphasis on her struggle for better development conditions for people with disabilities. The methodology used was oral history, through which 06 interviews were collected - with one of his daughters and with five women who lived with the biography at Apae. The oral narratives were recorded, transcribed, textualized and validated. A life that unveils the particularities of the story of a woman who achieved a privileged and differentiated educational trajectory in the interior of Ceará was reconstituted, as Maria Zuíla started her studies in what is now understood as Early Childhood Education in a private institution, which has already shows a certain economic power in his family; attended primary school in the best school group in the region, the Grupo Escolar Padre Cícero and studied the Normal Course at the first rural normal school in Brazil, the Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). After the birth of her youngest son, diagnosed with Down Syndrome, she traveled to several Brazilian states in search of specialized care, which prompted her to found Apae in Juazeiro do Norte, becoming a pioneer in the struggle for development conditions for people with disabilities in that region of Ceará.

Keywords: Biography. Maria Zuíla. Apae. Oral History. Disabled person.

Maria Zuíla e Silva Morais: papel pionero y líder en la fundación de la Apae de Juazeiro

Resumen: El objetivo era biografar a Maria Zuíla e Silva Morais, fundadora de la Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) de la ciudad de Juazeiro do Norte-CE, con énfasis en su lucha por mejores condiciones de

desarrollo para las personas con discapacidad. La metodología utilizada fue la historia oral, a través de la cual se recopilaron 06 entrevistas, con una de sus hijas y con seis mujeres que vivían con la biografía en Apae. Las narraciones orales fueron grabadas, transcritas, textualizadas y validadas. Una vida que revela las particularidades de la historia de una mujer que logró una trayectoria educativa privilegiada y diferenciada en el interior de Ceará fue reconstituida, ya que Maria Zuíla comenzó sus estudios en lo que ahora se entiende por Educación Infantil en una institución privada, que ya muestra un cierto poder económico en su familia; asistió a la escuela primaria en el mejor grupo escolar de la región, el Grupo Escolar Padre Cícero y estudió el Curso Normal en la primera escuela rural normal de Brasil, la Escuela Normal Rural de Juazeiro do Norte (ENRJN). Después del nacimiento de su hijo menor, diagnosticado con Síndrome de Down, viajó a varios estados brasileños en busca de atención especializada, lo que la llevó a fundar Apae en Juazeiro do Norte, convirtiéndose en pionera en la lucha por las condiciones de desarrollo para personas con discapacidad en esa región de Ceará.

Palabras clave: Biografía. Maria Zuíla. Apae. Historia oral. Persona discapacitada

Referências

- ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ARAÚJO, H de L. M. R. *A tradicional Escola Normal Rural Cearense chega ao Bairro de Fátima* Formação das primeiras professoras primárias (1958-1950). Fortaleza: UFC, 2015.
- BARREIRA, A. *A escola primária no Ceará: ensaio sócio-pedagógico*. Fortaleza: Clã, 1949.
- BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 277-284, 1993.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- CARVALHO, S. O. C.; BRANDENBURG, C.; FIALHO, L. M. F. História cultural e micro-história: reflexões preliminares. In: RIBEIRO, L. T. F.; SILVA, S. M. A.; CASTRO, F. M. F. M. (org.). *Debates em história da educação e formação de professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. p. 25-40.
- DOSSE, F. *O desafio biográfico: escrever uma vida*. Tradução Gilson César Cardoso Douza. São Paulo: EdUSP, 2015.
- FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M (org). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS: DRHS:CFAP, 1988. p. 17-34.
- FIALHO, L.M. F. *et al.* O uso da história oral na narrativa da história da educação no Ceará. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*,

Fortaleza, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3505> Acesso em: 14 jul. 2020.

FIALHO, L. M. F.; LIMA, A. M. S.; QUEIROZ, Z. F. Biografia de Aída Balaio: prestígio social de uma educadora negra. *Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 23, p. 48-67, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2019.231.04>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FIALHO, L. M. F.; QUEIROZ, Z. F. Maria Neli Sobreira: história e memória da educação em Juazeiro do Norte. *Educar em Revista*, v. 34, p. 67-84, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000400067&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 jan. 2020.

FIALHO, L. M. F.; FREIRE, V. C. F. Educação formativa de uma líder política cearense: Maria Luíza Fontenele (1950-1965). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.17, n.2, p.343-364, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43290>. Acesso em: 19 jan. 2020.

FREIRE *et al.* Percepção de alunas de psicologia à atuação do psicólogo na APAE: discussões e desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, 2016, Natal. *Anais [...]* Natal: CONEDU, 2016.

GIRARDI, V.; RECHIA, S.; TSCHOKE, A. Acessibilidade formacional: a percepção profissional na inclusão da pessoa com deficiência intelectual no lazer. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 95-112, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1180>. Acesso em: 19 jan. 2020.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

LEVI, G. Usos da biografia. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M., (coord.). *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: EdFGV, 2016. p. 167-182.

LORIGA, S. *O pequeno x: da biografia à história*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MACHADO, C. J. dos S. *Mulher e educação: histórias, práticas e representações*. João Pessoa: UFPB, 2006.

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. Vigilância, transgressão e “punição”: memórias de ex-alunas de escolas católicas de formação de educadoras (1964-1969). 2003. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

MARQUES, L. Reações familiares diante da criança em situação de deficiência. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 3, p. 67-81, 2 set. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/912>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MARTÍN, L.; PÉREZ, M. C.; ESTEBAN, M. C. La formación inicial de profesores en matemáticas y su influencia en la mejora educativa de alumnado con necesidades específicas. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 03-19, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/133>. Acesso em: 19 jan. 2020.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA F. *História oral: como fazer como pensar*. São Paulo: Contexto, 2015.

NOGUEIRA, D. L. *Amália Xavier e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte: registros sob a constituição de uma cultura docente para a educação no campo*. Fortaleza: IMEPH, 2011.

OLIVEIRA, A. X. *A escola e o meio a que se destina*. A Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte no seu 20º Aniversário. Juazeiro do Norte, 1954. Mimeo.

RODRIGUES, E.; GAI, D. Atendimento educacional especializado e atelier pedagógico (entre deficiência potencial e arte potencial). *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 125-139, 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/117>. Acesso em: 19 jan. 2020.

RODRIGUES, R. M. Biografia e Gênero. In: FILAHO, L., M, F; VASCONCELOS, J. G.; SANTANA, R., J. (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUece, 2015. p. 54-70.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, J. L. *et al.* Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3514> Acesso em: 14 jul. 2020.

SOUSA, F. G. A de. *Irmã Elisabeth Silveira: história e memória de uma freira educadora cearense*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SOUSA, N. M.; NASCIMENTO, D. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859>. Acesso em: 14 jul. 2020.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VILAS-BOAS, S. *Biografismo: reflexões sobre as escritas da vida*. 2. ed. São Paulo: EdUnesp, 2014.

Submetido em 20/01/2020
Aceito em 20/07/2020

A Constituição da Escola Normal no Ginásio de Jequié-Ba (1954-1966): Um pouco de sua História

Resumo: O presente artigo reporta-se à implantação do Ginásio de Jequié e à constituição da Escola Normal nessa Instituição. Focalizamos o Curso Pedagógico desenvolvido nesse Ginásio, no período de 1954 a 1966, mediante análise de documentos localizados em seu arquivo, jornais e legislação educacional do período, bem como de entrevistas realizadas junto a ex-alunas, ex-professores e ex-secretário do Curso. Centramos nossa atenção para uma história do Ginásio e aspectos sociais e econômicos que influenciaram na sua criação. Destacamos que o Ginásio de Jequié era uma entidade privada e foi o primeiro a ofertar o ensino secundário assim como a implementar a Escola Normal no município de Jequié. A criação do Ginásio de Jequié, em 1935, segue um movimento de oferta do ensino secundário pela iniciativa privada na Bahia. Ao todo, foram 340 normalistas concluintes nesse estabelecimento de ensino, cujo proprietário era o Padre Leônides Spínola de Andrade que também foi seu diretor em todo o período do Curso Pedagógico.

Palavras-chave: História da Educação. História da Educação Brasileira. Instituições Educativas Brasileiras. História da Instituição.

Considerações preliminares

O Ginásio de Jequié foi o pioneiro a implantar o Curso Pedagógico no município de Jequié-BA. Para a escrita desta história nos valem da análise de documentos, e das contribuições de depoentes envolvidos nessa instituição de ensino no recorte temporal delimitado – de 1954 a 1966 –, correspondendo ao período de seu funcionamento, ou seja, a partir de registros de sua implantação até a extinção da formação de professores no referido Ginásio. Todavia, retroagimos no tempo para, de forma breve, abordarmos a implantação do Ginásio ocorrida em 1935. Assim, nosso propósito aqui é relatar a implantação do Ginásio de Jequié, bem como a constituição da Escola Normal desse Ginásio.¹

O Ginásio de Jequié, entidade privada, foi o primeiro a desenvolver o ensino secundário e a Escola Normal no município, e entendemos que a História não é dada, mas construída por meio de fatos históricos, isto é, por acontecimentos que de algum modo interferiram nos rumos de uma sociedade. No caso específico desse Ginásio, ele foi e continua sendo de grande valia para a história da educação e da formação de professores, principalmente da cidade de Jequié, uma vez que durante um período significativo

Marly Gonçalves da Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

mygsilva@gmail.com

Janice Cassia Lando

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

janicelando@gmail.com

(1) Este artigo traz resultados parciais da pesquisa de mestrado que vinculou-se ao projeto "Tecendo o processo histórico de profissionalização docente, no âmbito da matemática, nos seus diferentes níveis de formação na Bahia, de 1925 a década de 1980" (LIMA et al., 2016), aprovado por meio do Edital da Chamada Universal MCT/CNPQ n. 01/2016. Que por sua vez está atrelado a um projeto de âmbito nacional, coordenado pelo Grupo de Pesquisa História da Educação Matemática no Brasil (GHEMAT Brasil) -, com caráter de investigação "Guarda-Chuva", de modo a abrigar pesquisas de diferentes estados brasileiros, intitulado "A matemática na formação de professores e no ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890 – 1990". (VALENTE et al., 2017)

(2) Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>.

(3) Entrevista concedida à Marly Gonçalves da Silva, gravada no dia 4 de novembro de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

da existência do Curso Pedagógico não havia outra instituição de ensino que atendesse a esta formação. Dessa forma, essa história deve ser valorizada, pois quando compreendemos nosso passado, avaliamos e refletimos nosso presente, certamente planejamos melhor nosso futuro.

Para sermos mais precisos, recorremos a Eric Hobsbawm (2007, p. 50) que em sua obra *Sobre história*, faz as seguintes considerações,

[...] passado, presente e futuro constituem um continuum. [...] a maior parte da ação humana consciente, baseada em aprendizado, memória e experiência, constitui um vasto mecanismo para comparar constantemente passado, presente e futuro. As pessoas não podem evitar a tentativa de antever o futuro mediante alguma forma de leitura do passado. Elas precisam fazer isto. Os processos comuns da vida humana consciente, para não falar das políticas públicas, assim o exigem.

O trabalho está apoiado em depoimentos dos sujeitos da pesquisa e documentos do Ginásio, bem como, jornais e a legislação educacional do período. Dos sujeitos envolvidos na pesquisa, aqui abordamos os depoimentos de quatro ex-alunas, dois ex-professores e o ex-secretário do Ginásio que fizeram parte da história do Curso Pedagógico do Ginásio de Jequié.

Os documentos da pesquisa foram localizados, no arquivo do Museu Histórico João Carlos Borges, situado em Jequié; no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEB), localizado em Salvador; no arquivo do Ginásio de Jequié; além do Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina² (UFSC).

Trilhando a história do Ginásio de Jequié

A implantação do Ginásio foi alvo de disputa entre Jequié e Vitória da Conquista como expõe o depoente Emerson Pinto de Araújo³ (2017a, grifos nossos),

Eu devo dizer que durante muito tempo Jequié era mais importante do que Vitória da Conquista, porque todo o transporte era feito pela estrada de ferro de Nazaré. [...] Pois bem, Jequié foi crescendo [...] e nesse período chegou aqui em Jequié o professor Brito, Antônio Félix de Brito, que foi o primeiro diretor do Ginásio de Jequié. [...] quando teve uma reunião para tratar do assunto, então Conquista querendo puxar e a turma perdeu: Prefiro ficar em Jequié. [...]

ele então veio pra aqui. Bom ali está, não tem ainda Ginásio, é uma oportunidade para eu me estender lá. [...] *Ele disse:* Então vamos fundar um em Jequié.

Ficou bem explícita a estreita relação desde outrora mantida entre o sistema educacional e o contexto sócio-político. Mas se pensarmos de outro ângulo veremos que aspectos econômicos foram cruciais e influenciaram toda uma disputa nesse sentido. Araújo (2017b) enfatiza o fato de Jequié não ter sido disseminadora do avanço econômico da região, mas sim favorecida uma vez que se prestou por muito tempo como espaço aos negócios de importação e exportação de produtos, beneficiando-se até meados do século XX de fatores extrínsecos que regrediram tanto quanto o privilégio da cidade em relação aos centros urbanos que antes lhe tributavam.

Observamos, entretanto, que devido a seus caminhos e meios de transporte, Jequié se desenvolveu economicamente na primeira metade do século XX, principalmente com a proximidade do Rio de Contas, e a construção da Estrada de Ferro de Nazaré que durante seu funcionamento serviu de canal de exportação e importação comercial, favorecendo a expansão populacional. Foi com essa característica de centro urbano importante para a localidade e região que o Ginásio de Jequié foi instituído.

Há de se destacar a contribuição de imigrantes italianos no desenvolvimento comercial de Jequié; Vicente Grillo, por exemplo, ajudou a consolidar planos educacionais, principalmente intervindo na cessão do prédio onde inicialmente funcionou o Ginásio de Jequié.

Importa ressaltar, também, o contexto do oferecimento da educação secundária na Bahia quando da criação do Ginásio de Jequié. De acordo com Santana (2009), no ano de 1939 o Estado contava com uma instituição de ensino secundário pública, localizada na Capital, o Ginásio da Bahia. Segundo essa autora (2009, p. 343), até o final da década de 1930, “A oferta crescia através do ensino ministrado nos estabelecimentos particulares que eram 19, na capital e 15 no interior”. Nesse sentido, Rodrigues (2012, p. 61) afirma que até meados da década de 1940, o ensino secundário prioritariamente estava sob administração particular, o que viria a ser alterado posteriormente.

Somente na década seguinte [1950], é que são efetivamente concretizadas as primeiras iniciativas e tentativas de implantação

(4) Segundo Rabelo (2005, p. 123), Antônio Félix da Cunha Brito foi um "[...] mestre de elevado nível, vinculado em Salvador ao Colégio Hugo Baltazar [...]".

(5) Rios (2011, p. 26) ao escrever sobre Vicente Grillo indica que ele foi um "Homem de muitas posses, [...] dono de várias propriedades e terras na cidade, [...] Um dos representantes de maior destaque da colônia italiana". O autor aponta ainda que ele nasceu em Gênova, em 1889, chegou em Jequié em 1904 aos 15 anos e faleceu em 08 de junho de 1958. Tendo sido comerciante e agropecuarista; por décadas foi o maior negociante da cidade, e em 1990 foi homenageado tendo seu nome aplicado ao moderno complexo Centro de abastecimento construído. Além de que contratou profissionais para recuperar os estragos provocados na cidade após a enchente de 1914. (RIOS, 2011 p. 26) O autor mencionado, bem como Araújo (1997) e Rabelo (2005), descrevem essas e outras contribuições do italiano à cidade de Jequié de forma mais pormenorizada.

de políticas de expansão dessa modalidade de ensino, por meio da criação de várias instituições em cidades do interior e na capital, notadamente pela proposta de implantação de um sistema escolar, apresentada pelo educador e então Secretário da Educação e Saúde, Anísio Teixeira, proposta essa que teria como objetivo essencial, segundo o próprio educador, retirar a Bahia do atraso educacional e social em que se encontrava.

Assim, a criação do Ginásio de Jequié, em 1935, segue um movimento de oferta do ensino secundário pela iniciativa privada na Bahia.

Desenvolvendo um pouco da história do Ginásio de Jequié

Escritores da história da cidade, a exemplo de Araújo (1997), Rios (2011) e Rabelo (2005), são consensuais de que o Ginásio de Jequié foi o primeiro centro de ensino secundário do município, bem como da região, fundado em 1935 com essa denominação pelo educador Antônio Félix da Cunha Brito,⁴ que contou com o apoio do italiano Vicente Grillo,⁵ um dos maiores benfeitores do município, na cessão do espaço – sobrado dos Grillo –, considerado, na época, conforme Rios (2011), o prédio mais importante da cidade, construído com materiais vindos inclusive da Itália.

Ao constatar a problemática referente à adequação de edifícios para o funcionamento de um educandário para o ensino secundário, o Prof. Antônio Félix da Cunha Brito em visita a Jequié na década de 30,

[...] procurou Vicente Grillo e foi categórico: - *A vinda de um ginásio para aqui está em suas mãos. Ceda o palacete, e o ginásio será instalado.* A resposta veio rápida, sem tergiversação: - *Bobagem... Se depender somente disso, o ginásio já está fundado. Vou desocupar o prédio e, dentro de oito dias, lhe entregarei as chaves.* (ARAÚJO, 1997, p. 201, grifos do autor).

Ao que consta no desfecho, segundo esse autor, foi preciso mais que isso. Ao anunciar sua decisão em reunião não contou com o apoio de nenhum dos fazendeiros, comerciantes e capitalistas ali presentes ao solicitar um fiador para o aluguel de seu prédio. Apesar disso,

Vendo que o empreendimento poderia ir por água abaixo, em favor de Vitória da Conquista, que acenava com todas as

vantagens, Vicente Grillo pediu a palavra e, para vexame dos que ali se encontravam, declarou peremptoriamente: *Jequié e sua juventude não podem ficar privados de tal melhoria. Com fiador ou sem fiador, o prédio já está cedido e o Prof. Brito só pagará os alugueis quando quiser e quando puder.* (ARAÚJO, 1997, p. 201-202, grifo do autor).

Entretanto, essa benfeitoria proveniente de um comerciante estaria sendo inteiramente gratuita em prol do social, ou revestida de interesses políticos e econômicos? Conjecturamos que Vicente Grillo sendo um homem de negócios, provavelmente viu uma grande possibilidade de lucrar com a cessão do prédio.⁶ Diante dessa cessão, podemos também supor que a oferta do ensino secundário no interior baiano neste período, considerando o caso de Jequié, se deu por meio de estabelecimento privado e com incentivo de particulares.

Segundo Rabelo (2005), o tradicional Edifício Grillo foi erguido na Rua 2 de Julho, esquina com a Praça Rui Barbosa, localizada na área central da cidade, o qual serviu para a implantação do Ginásio de Jequié na segunda metade da década de 1930, onde permaneceu até os anos 40.

Quem corroborou com esta historiografia foi Anisia Rosa Tourinho Simões de Carvalho (2017), aluna e professora do Ginásio,

[...] o Ginásio de Jequié foi implantado pelo professor Antônio Brito, aqui na Praça Rui Barbosa, num casarão cedido pelo Sr. Vicente Grillo, italiano, daí o professor Brito construiu o Ginásio [...]. O Padre Spínola veio aqui pra Jequié e comprou o Colégio na mão do professor Brito.

Um novo edifício foi construído, com recursos próprios, na Avenida Rio Branco pelo professor Antônio Felix da Cunha Brito, contendo além da residência para seus familiares um internato para alunos da região sudoestina da Bahia, laboratórios, um auditório transformado mais tarde em cinema (Cine Auditório⁷), além de uma capela, atualmente incorporada à Diocese local. De acordo com o secretário José Figueirêdo Sampaio (2017), ao adquirir o Ginásio em parceria com o Bispo Dom Florêncio Sisínio Vieira,⁸ o padre Leônides Spínola de Andrade deu continuidade à sua construção, o Bispo, nesta condição, provavelmente pode ter auxiliado de alguma forma na continuidade das obras. Reinaldo Moura Pinheiro (1985a) justificou motivos que levaram a esse feito:

(6) O prédio serviu como primeira agência do Banco do Brasil e outras entidades significativas, era motivo de orgulho dos habitantes do município após a enchente de 1914. (RABELO, 2005) Veio a ruir a parte superior em junho de 1989, sendo demolido mais tarde. (RIOS, 2011) Para Araújo (1997), sua demolição ainda em 1989 foi criminosa. Mas de acordo com o jornalista Zenilton Meira (2016), o prédio desmoronou parte do seu telhado, afetando a lateral que situava à Rua Dois de Julho; tijolos atingiram veículos culminando em um acidente fatal de um garoto, como não houve manifestação nem dos proprietários nem do poder público, foi feita a sua demolição total.

(7) Atualmente funciona o Teatro Municipal, chamado Palácio das Artes.

(8) Dom Florêncio Sisínio Vieira foi o primeiro Bispo da diocese instalada na cidade de Amargosa, com área geográfica desde o litoral até a divisa com o Estado de Minas Gerais; dela originou-se as Dioceses de Vitória da Conquista e a de Jequié. Atuou no período de 1942 a 1969 quando renunciou. A diocese é referenciada pela contribuição de seus "Bispos, Sacerdotes, Religiosos, Religiosas e Leigos, de modo particular na formação do clero, na estruturação de uma pastoral de conjunto, na formação das comunidades eclesiais, na educação, na promoção da dignidade humana e defesa dos seus direitos". (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2012)

Fundado em 1935, pelo emérito Prof. Antônio Félix da Cunha Brito, foi instalado de início no prédio Vicente Grilo [sic]. A pequena escola torna-se grande depressa. E o Prof. Brito não resumiu o seu ideal apenas na fundação da escola, por isso, constrói na Colina do Sol um novo prédio dentro das exigências pedagógicas modernas: salas amplas, arejadas e iluminadas; laboratórios científicos, áreas esportivas e de lazer, sem falar na formação de uma poderosa equipe docente que aguardava o potencial inteligente da juventude estudantil de Jequié.

Logo, conjecturamos que uma possível ampliação de matrícula e de cursos pode ter motivado a mudança de sede do Ginásio, bem como adequação estrutural às demandas pedagógicas modernas.

A modernidade pedagógica, segundo Carvalho (2000), corresponde aos modelos pedagógicos que se configuraram nas cinco primeiras décadas republicanas, em especial no estado de São Paulo, mas que influenciaram outros estados brasileiros. Essa autora destaca como suas principais características: “[...] ensino seriado; classes homogêneas e reunidas em um mesmo prédio, sob uma única direção; métodos pedagógicos modernos utilizados na Escola Modelo anexa à Escola Normal e monumentalidade dos edifícios em que a instrução pública se faz signo do progresso.” (CARVALHO, 2000, p. 112), inclui, também, “[...] ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar, etc.” (CARVALHO, 2000, p. 115) Como métodos pedagógicos modernos, essa autora (2000) indica dois modelos concorrentes: o método intuitivo e a escola nova.

Nesse sentido, segundo Bencostta (2001, p. 106), houve a necessidade de projetos específicos para organização do espaço escolar que “[...] se adequassem às novas metodologias de ensino propaladas pelo discurso de uma moderna pedagogia”. Além dos critérios de higiene, iluminação e ventilação, “os espaços funcionais que a moderna pedagogia exigia, como gabinete para diretor, biblioteca, anfiteatro, laboratórios, secretaria, oficinas, pátios etc.” (BENCOSTTA, 2001, p. 136)

O Padre Spínola adotou como lema do Ginásio a seguinte frase em latim: *SIC ITUR AD ASTRA*, que foi comentado por vários depoentes. Iracema Ramos Campos (2018) interpretou-a como “Assim se vai aos astros”, ou “Se estudares alcançarás as estrelas”. E José Figueirêdo Sampaio (2017) a explicou como “Assim chegaremos às alturas”. Esta frase se encontrava escrita em um livro aberto

que representava o escudo que simbolizava o Ginásio bem como a Escola Normal.

Outra consideração que convém assinalar é sobre o símbolo de nobreza do padre Spínola – Marquês de Monte Maggiori –, pois independente da forma como o adquiriu, se por descendência familiar ou por compra de título, ele valorizava de tal forma que expôs à frente do Ginásio⁹ vinculando o mesmo à sua pessoa.

(9) Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-13.85609947,-40.08009585,208.60020447a,0d,90y,141.11611735h,102.53558189t,0r/data=!hoKfKZWa094ZG9PbkNjcmIINHlwTF9BbmcQAQ>

(10) RELATÓRIO da primeira prova parcial, junho de 1956. Arquivo do Ginásio de Jequié. RELATÓRIO Inicial, ano de 1975. Arquivo do Ginásio de Jequié.

Figura 1 – Fachada do Ginásio de Jequié



Fonte: Google, 2020.

No que tange à autorização de funcionamento e ao reconhecimento do Ginásio de Jequié, encontramos em anexo ao Relatório da Primeira Prova Parcial de 1956,¹⁰ datado de 2 de agosto do mesmo ano, um documento do ano 1974 assinado pelo então diretor Bel. Amando Ribeiro Borges, a informação que o Ginásio de Jequié foi autorizado a funcionar em 23 de novembro de 1935 e reconhecido pelo Decreto-Lei nº 19.990 de 26 de novembro de 1945.

Já a Escola Normal foi anexada ao Ginásio de Jequié em 1954 por meio da implantação do Curso Pedagógico destinado à formação de professores para o Ensino Primário. O decreto que autorizou o seu funcionamento é o de nº 15.990 de 09 de outubro de 1954 (COMUNICADO DE AUTORIZAÇÃO..., 1955), para que em 1955 inaugurasse nova turma do Intermediário, e desse continuidade à do ano anterior como o Primeiro Pedagógico, pois inicialmente a formação, desenvolvida em três anos, tinha como denominação Série Intermediária, na 1ª, e as duas últimas 1ª e 2ª Série Pedagógico. Devido a uma reformulação no ano de 1962, posteriormente passou a ser três Séries Pedagógico.

Fragmentos de uma história da Escola Normal do Ginásio de Jequié

(11) Não obtivemos dados precisos quanto ao período desta dissolução, entretanto no arquivo do Ginásio de Jequié os últimos registros encontrados (Livro: Burocrático), com indícios de pagamentos destinados ao Bispo, são datados de 1950.

(12) Estudou no Ginásio de Jequié e foi coroinha. É o atual proprietário das instalações onde funcionou o Ginásio e posteriormente o CEMS.

(13) Segundo informações obtidas junto à última secretária do CEMS, e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Derrival Rios (2011) informa sua extinção a partir de 2008.

Para entender as razões pelas quais as escolas particulares foram autorizadas a ofertar o ensino normal, buscamos amparo na literatura, e a partir de Almeida (2006, p. 73) percebemos que,

Dada a importância que os liberais republicanos atribuíam à escola, o magistério e a educação eram vistos como instrumentos eficazes e determinantes para a formação de profissionais encarregados de exercer o ensino. Porém, as escolas normais públicas eram insuficientes para atender à demanda, e logo se estendeu a autorização de funcionamento para escolas normais livres particulares e municipais.

Segundo o secretário José Figueirêdo Sampaio (2017), o Padre Spínola desfez a sociedade¹¹ com Dom Florêncio Sisínio Vieira que morava em Amargosa, passando a ser o único proprietário do Ginásio, e mesmo indo trabalhar em outro município continuou sendo de sua propriedade, apenas gerido por outros administradores. Ele justificou o término da sociedade pelo fato do Bispo não poder dar assistência ao Ginásio visto que ficava muito ocupado com suas obrigações religiosas na diocese de Amargosa.

Conforme Pinheiro (1985b), o padre administrou o Ginásio até ser sucedido em junho de 1966 por Dr. Hernani Veloso Viana quando fora nomeado para o Tribunal de Contas do Estado, e em seguida, Dr. Amando Ribeiro Borges responsabilizou-se pela direção do colégio a partir de 1971.

Durante a administração de Dr. Amando Ribeiro Borges, mais precisamente em 1974, o Ginásio de Jequié passou a denominar-se Centro Educacional Ministro Spínola (CEMS), em homenagem ao seu ex-diretor Padre Leônides Spínola, (julgamos que este foi um dos motivos que o levou a ser popularmente chamado de Colégio do Padre associado ao fato de ter sido proprietário).

E por fim, a partir de 1979 o educador Reinaldo Moura Pinheiro¹² assumiu sua administração até 2007 quando a partir de então foi desativado.¹³

Em entrevista concedida a Miguel José da Silva a professora Sisínia Vieira Matos, sobrinha do Bispo Dom Florêncio Sisínio Vieira, expôs seu empenho na educação, ou seja,

[...] um dos objetivos dele era trabalhar para melhorar o nível educacional de toda a diocese, então ele começou aqui por Amargosa. Ele veio para aqui em 1942 e em 1946 as irmãs (Sacramentinas) já estavam aqui com um colégio. E ele construiu aquele colégio com todo sacrifício, mas era aquele ideal dele. Na época em que ele chegou aqui o nível educacional de Amargosa era ainda muito deficiente. (MATOS, 2003 apud SILVA, 2013, p. 21).

Silva (2013) avalia que o Bispo dedicou-se para corresponder aos ideais da igreja católica no país em afirmar sua presença na educação da juventude, bem como instituir um curso ginásial almejado pelos mais abastados da população, já que a instituição seria privada; desta forma, as religiosas do Santíssimo Sacramento aceitaram seu convite, pois pretendiam estender suas atividades educacionais e religiosas, já que até então só existiam escolas primárias.

Assim, o interesse de dois religiosos na aquisição de um ginásio e oferecimento do Curso Pedagógico não se manifestou apenas em Jequié. Além do Colégio em Amargosa, já mencionado, em outras regiões da Bahia também houve influência da religião católica na educação e na formação de professores primários, para ilustrar podemos indicar: o Instituto Nossa Senhora da Piedade, implantado pelas religiosas Ursulinas em Ilhéus, no ano de 1916, com início das atividades da Escola Normal desse Instituto em 1920 (NOGUEIRA, 2016); o Colégio Luzia Silva, criado pela ordem religiosa das Franciscanas Imaculatinas, no ano de 1950, e o Colégio Pio XII fundado em 1961 pelos frades Capuchinhos, ambos em Jaguaquara conforme descrição de Ferreira (2016); bem como a Escola Normal em Serrinha criada na década de 1950 sob influência do Padre Demócrito, conforme apontado em Santos (2006).

Ainda acerca do Colégio de Amargosa, Silva (2013) discorre que a Madre Santa Sofia, em carta enviada ao deputado estadual Waldir Pires em 6 de abril de 1955, solicita ao governo do estado a equiparação do Curso Normal de Amargosa aos demais, citando Jaguaquara e Jequié como exemplos de Cursos Pedagógicos realizados em três anos, uma vez que o de Amargosa fora decretado com a duração de dois anos. Ela questionara a superioridade do Pedagógico em relação ao Normal, pois este não ofertava a disciplina Pedagogia cobrada em concursos, assim a evasão já se dava ao findar a quarta série ginásial; sua resposta foi favorável anunciando

a decisão da assembleia em decretar lei de igualdade de currículo do Curso para as escolas do interior e da capital.

Com o teor de sua resposta, Silva (2013) pondera que ficou nítida uma diferenciação quanto à localização da instituição para a equiparação da duração dos cursos, mas entendemos que o que definiria de fato o modo de oferta seria o tipo de entidade, pois o professor Paulo de Almeida Campos, Assistente da Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), emitiu um parecer em resposta à Secretaria de Educação da Bahia que enviou um anteprojeto de lei do ensino normal ao Instituto Nacional de 'Estudos Pedagógicos' (INEP) requisitando sugestões no qual explicitava que,

[...]o 'ensino ministrado nos cursos normais de estabelecimentos públicos e nos cursos pedagógicos de estabelecimentos particulares' se destina ao 'preparo e à formação' dos professores primários e que visa, no primeiro ano, a 'consolidar o preparo científico dos normalistas' e, nos dois anos subseqüentes, "sua formação técnica'. (CAMPOS, 1958, p. 92, grifos do autor)

Nesses parâmetros, o Ginásio de Amargosa enquanto instituição privada poderia ofertar o Curso Pedagógico, tanto é que conseguiu seu propósito, isso nos levou a ponderar que possivelmente questões de ordem política e religiosa – especialmente a Igreja Católica – tenham influenciado. Ao mesmo tempo isso nos despertou a curiosidade para a implantação do curso no Ginásio de Jequié e atentamos para a possibilidade do decreto que mencionamos não ter sido o primeiro a autorizar o funcionamento da Escola Normal e sim uma alteração, até porque ele foi publicado em outubro de 1954 quando o Curso Pedagógico já estava em desenvolvimento.

Há diários de classe e atas de provas com uma ou outra nomenclatura, uns como Curso Normal, outros como Curso Pedagógico. Estes documentos indicam que o curso começou no início do ano de 1954. Ao procurar entender o texto de seu decreto de autorização de funcionamento encontramos o que enuncia o artigo 24 do Decreto nº 11.762 de 21 de novembro de 1940: "Os estabelecimentos que mantenham curso secundário sob inspeção federal poderão requerer fiscalização estadual para o curso pedagógico". (BAHIA, 1940) Isso denota que o Ginásio passou por uma fiscalização requisitando o referido curso e foi contemplado, pelo menos, é o que supomos.

Vale salientar que, segundo os depoentes, foi o Padre Spínola quem acompanhou toda a duração do Curso Pedagógico do Ginásio até a última turma que findou em 1966.¹⁴ Mesmo não atuando mais como diretor continuou assistindo o Ginásio, e mais, zelando pelas alunas normalistas e seu percurso formativo, pois viajava constantemente entre Salvador e Jequié, inclusive para garantir que ocorresse a contento a formatura da última turma. Ao todo foram diplomadas trezentas e quarenta normalistas, de acordo com o livro de registro de diplomas localizado no arquivo do Ginásio de Jequié.

Percebemos a importância do papel desempenhado pelo diretor escolar e associamos ao ofício do Padre Spínola enquanto mentor pedagógico, pois ele não só administrou o Ginásio e a Escola Normal como também lecionou, inclusive disciplinas pedagógicas.

A *Enciclopédia dos Municípios Brasileiros* (FERREIRA, 1958) registra o Ginásio de Jequié como um dos estabelecimentos de ensino secundário no município em 1956, cuja matrícula inicial era de trezentos e quarenta e nove alunos. A obra expõe ainda os dados iniciais de matrícula da Escola Normal de Jequié (112 alunos), Escola Técnica e de Comércio de Jequié (79) bem como o Curso básico (157) do mesmo Ginásio.

Quando fundado em 1935 por Antônio Félix da Cunha Brito, instalou-se no Ginásio o Curso Secundário (PINHEIRO, 1985a). Segundo Rabelo (2005) lá havia o Curso Especial, direcionado aos alunos que iam prestar exame de admissão ao Ginásio, bem como o curso secundário ofertado em cinco anos com um currículo que requeria muito estudo do aluno que ao final era certificado como bacharel em Ciências e Letras com toda solenidade de uma formatura.

O Ginásio de Jequié também foi a base da Escola de Contabilidade. Segundo Emerson Pinto de Araújo (2017a) e José Figueirêdo Sampaio (2017) o padre Leônides Spínola de Andrade fundou esse curso, também conhecido como de comércio. É mister frisar que foram encontrados no arquivo¹⁵ do Ginásio registros referente aos cursos de 2º grau: Série Básica, Magistério, e Eletromecânica no ano de 1975, além de ter funcionado como centro de instrução pré-militar.¹⁶

Já o Instituto de Educação Regis Pacheco (IERP)¹⁷, atual CEEP,¹⁸ inaugurado em 1952, sob a denominação Ginásio Estadual de Jequié, posteriormente implantou o Curso Normal e também foram criados os cursos clássico e científico, bem como o de comércio passando o estabelecimento a receber o nome de Colégio

(14) Pinheiro (1985b) confirma a substituição do Padre Spínola como diretor do Ginásio em junho de 1966 pelo professor Dr. Hernani Veloso Viana, fato que é citado por Dinalva Souza da Fonsêca (2018) e reforçado por Vilma Vieira Pereira (2018), ambas alunas da última turma do Curso Normal, que concederam entrevista a Marly Gonçalves da Silva gravadas em 16 de março e dia 9 de março de 2018, respectivamente, em Jequié-BA

15) Relatório Inicial do ano 1975.

16) Vários documentos do Ginásio lhe referencia com um nº CIP, pois a Legislação (RIO DE JANEIRO, 1942) determinou que "Art. 3º Todos os estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, existentes no país, com mais de cinquenta alunos nas condições do art. 1º deste decreto-lei, são obrigados a manter um centro e instrução premilitar. Art. 4º Perderão a equiparação ou o reconhecimento federal os estabelecimentos de ensino estaduais, municipais ou particulares sujeitos à obrigação determinada pelo artigo anterior, se não a cumprirem. Art. 5º Os centros de instrução premilitar serão designados pelo prefixo C.I.P., seguido do número da respectiva Região Militar e de outro que indique a ordem cronológica de seu registro [Sic]".

17) Para saber mais sobre a história deste Instituto ver Santos (2018).

18) Centro Estadual de Educação Profissional em Gestão e Tecnologia da Informação Regis Pacheco.

Estadual de Jequié; assim, muitos não precisaram se deslocar para fora da cidade e se dirigiam para lá e faziam o curso científico como ocorreu com Reinaldo Moura Pinheiro (2005), mediante seu relato em Rabelo (2005).

Os alunos do Ginásio de Jequié correspondiam, em sua maioria, à elite local e da redondeza, ou seja, pessoas com maior poder aquisitivo. Como havia um internato masculino, atendia também a muitos alunos das cidades circunvizinhas. Com relação à Escola Normal, predominaram mulheres, parte delas com condições financeiras, mas que não tiveram permissão familiar para continuar os estudos em outra localidade, e outras de classes menos favorecidas beneficiadas com bolsa de estudo. No que tange ao corpo docente, obtivemos informações de que médicos, advogados, promotores, juízes, biólogos, contadores, normalistas, padres, engenheiros e professores não licenciados lecionaram no Ginásio e muitos também contribuíram para a formação de professores do Curso Pedagógico.

Vale ressaltar que o Ginásio de Jequié era de Entidade mantenedora particular conforme atestam os depoentes e o relatório de 1956 anteriormente citado. Seu último gestor, Reinaldo Moura Pinheiro, quando o Ginásio já possuía a nomenclatura CEMS, afirmou – em sua carta de homenagem ao cinquentenário do Ginásio –, que este começou de forma promissora, “[...] amparado pela sociedade jequieense e por um grupo de intelectuais, idealistas da terra”. (PINHEIRO, 1985b)

Com essa afirmação de Pinheiro (1985b) acerca do apoio da sociedade ao Ginásio, podemos interpretar que mesmo não havendo o auxílio financeiro solicitado na época de sua implantação, conforme já mencionado por meio de Araújo (1997), houve contribuição na medida em que matricularam seus filhos e muitos se manifestaram contrários quando se suscitou a ideia da criação do Ginásio público Estadual, pois consideravam que isso prejudicaria o Ginásio privado de Jequié, como apontado em Santos (2018). Essa autora (2018) indica que as manifestações contrárias se deram por parte de membros da elite conservadora local, vereadores e questões político-partidárias que defendiam a manutenção do Ginásio do Padre Spínola.

Interpretamos que o professor Reinaldo se referiu também aos pais que acreditavam e apostavam nos ideais do Ginásio e matriculavam seus filhos para melhor guiar seus destinos; as alunas depoentes foram unânimes ao declararem sua gratidão ao

Ginásio nesse sentido, gratidão essa extensiva aos seus pais, ao Padre Spínola e aos seus professores, como este testemunho de Dinalva Souza da Fonsêca (2018),

[...] valeu a pena porque se eu fui uma boa professora eu devo muito ao Ginásio do padre. [...] Mas eu tive uma boa formação. Se hoje eu sou o que eu sou devo primeiro aos meus pais que souberam me educar e me colocaram em um colégio bom daqueles [...].

Para não citar todas as alunas depoentes, eis mais uma apresentação deste reconhecimento, feito por Iracema Figueiredo Ramos Campos (2018),

Hoje eu digo a você como profissional, sou funcionária pública federal, fui professora também no Estado, e digo a você que eu tenho muito a agradecer ao Ginásio de Jequié. Era um ensino de alta qualidade, os professores eram de alto nível e o Padre Spínola considero um benemérito na educação.

Aquele Colégio ali para mim, sinceramente o que eu sou, sem usar falsa modéstia, por onde passei meu trabalho graças a Deus sou bem conceituada, não vou usar falsa modéstia e devo tudo ao Ginásio de Jequié.

Mediante esclarecimento da professora Dayse Maria Meira Britto (2017) o curso primário foi implantado no Ginásio, mas como inicialmente havia cinco turmas, as normalistas eram sorteadas para estagiar lá, seguindo as demais para outras instituições. Encontramos em meio aos documentos no arquivo do Ginásio a menção à Escola Primária Dom Bosco anexa ao Ginásio o que indica a sua nomenclatura, e no Jornal Jequié (PINHEIRO, 1985a) Reinaldo Pinheiro faz alusão de que o Padre Spínola se inspirava na Pedagogia de Dom Bosco.

É importante frisar que a existência dessa escola primária era útil no exercício da prática pedagógica dos futuros professores e cumpria a exigência da legislação. Ou seja, em atendimento ao artigo 42 da Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), a “f) existência de escola primária anexa, para a demonstração e prática de ensino”, era uma das exigências da lei para que os estabelecimentos, seja municipais ou particulares, obtivessem a outorga de mandato de ensino normal.

Quanto à inspiração pedagógica, o sistema preventivo de educação salesiana, de acordo com Cabrino (2009), é que demarca os ideais do padre italiano João Bosco, e remete ao século XIX. Esse sistema ancora-se na tríade razão, religião e amabilidade. Dom Bosco pregava e cultuava práticas educativas que caracterizaram a cultura escolar dos colégios salesianos. O princípio singular deste sistema traduz-se no lema: “formar bons cristãos e honestos cidadãos” (CABRINO, 2009, p. 38), pela incorporação de valores morais e de conduta na educação-formação de jovens e adolescentes.

Considerações finais

O Ginásio de Jequié deve ser lembrado como o pioneiro na formação de professores no município que ao anexar a Escola Normal possibilitou a habilitação de professores para o Ensino Primário na localidade e região. Foram ao todo 340 normalistas concluintes numa instituição privada e administrada por um padre em todo o período do Curso Pedagógico, que sob esta denominação perdurou por treze anos indo de 1954 a 1966, mas desenvolvendo inicialmente o primeiro ano como Série Intermediária.

O Padre Spínola não só administrou o Ginásio e a Escola Normal como também atuou enquanto mentor pedagógico, dada a relevância atribuída ao seu papel.

Vale destacar que o Ginásio também introduziu o Ensino Secundário em Jequié, apesar de que nem toda a comunidade pôde ter acesso por questões sociais e principalmente econômicas. A existência de uma escola primária também anexa ao Ginásio de Jequié era útil no exercício da prática pedagógica dos futuros professores e cumpria a legislação que exigia a sua existência.

Apesar do Ginásio já estar desativado foi possível ter acesso a seu arquivo no qual localizamos documentos como diários de classe, históricos de alunas, livros de atas, e relatórios de provas parciais e finais com listas de pontos para exames, e também de provas orais.

A história oral foi uma das formas de produção de fontes históricas da pesquisa por entendermos que os depoentes que vivenciaram esta história sobre a qual tecemos uma narrativa eram imprescindíveis para a compreensão e sistematização desta.

O Ginásio de Jequié possibilitou a continuidade dos estudos àqueles que só cursaram o primário, quando anexou a Escola Normal deu margem para a formação de professoras no Curso Pedagógico

que até então, em ambas as situações, deviam se deslocar para outra cidade. Permitiu também que professoras que já lecionavam obtivessem uma formação para o exercício da docência. A existência do internato masculino facultou o estudo de alunos das cidades próximas. Segundo Rabelo (2005) lá havia o Curso Especial, direcionado aos alunos que iam prestar exame de admissão ao Ginásio. Funcionou no Ginásio também a Escola Técnica e de Comércio de Jequié conhecida como Escola de Contabilidade; o Magistério, e Eletromecânica. O curso secundário certificava bacharéis em Ciências e Letras com direito a solenidade de uma formatura. Essas são algumas contribuições que podemos registrar sobre o legado do Ginásio de Jequié.

The Constitution of the Normal School in the Jequié Gymnasium of Jequié-Ba (1954-1966): A little of its History

Abstract: The present article refers to the implementation of the Gymnasium of Jequié and the constitution of the Normal School in this institution. We focused on the Pedagogical Course developed in this Gymnasium, from 1954 to 1966, by means of analysis of documents located in its archive, newspapers and educational legislation of the period, as well as interviews with former students, former teachers and former secretary of the Course. We focused our attention on a history of the Gymnasium and social and economic aspects that influenced its creation. We emphasise that the Gymnasium of Jequié was a private entity and was the first to offer secondary education as well as to implement the Normal School in the municipality of Jequié. The creation of the Gymnasium of Jequié in 1935 follows a movement of offering secondary education through private initiative in Bahia. Altogether, there were 340 concluding normalists in this educational establishment, whose owner was Father Leônides Spínola de Andrade, who was also its director throughout the Pedagogical Course.

Keywords: History of Education. History of Brazilian Education. Brazilian Educational Institutions. History of the Institution.

La Constitución de la Escuela Normal en el Liceo de Jequié (1954-1966): Un poco sobre su Historia.

Resumen: Este artículo discurre se refiere a la implantación del Liceo de Jequié y a la constitución de la Escuela Normal en esa institución. Nos concentramos en el Curso Pedagógico desarrollado en ese Liceo, en el período de 1954 a 1966, mediante un análisis de documentos localizados en su archivo, en revistas y en la legislación educacional de ese período, bien como de entrevistas realizadas junto a exalumnas, exprofesores y exsecretario del Curso. Prestamos especialmente atención a una historia del Liceo y a los aspectos sociales y económicos que influenciaron en su creación. Destacamos que

el Liceo de Jequié era una entidad privada y que fue el primero a ofertar la enseñanza secundaria, así como a implementar la Escuela Normal en el municipio de Jequié. La creación del Liceo de Jequié en 1935 sigue un movimiento de oferta de la enseñanza secundaria por la iniciativa privada en Bahia. En total, fueron 340 normalistas concluyentes en ese establecimiento de enseñanza, cuyo propietario era el Padre Leônides Spínola de Andrade, que también fue su director en todo el periodo del Curso Pedagógico.

Palabras Clave: Historia de la Educación. Historia de la Educación Brasileña. Instituciones Educativas Brasileñas. Historia de la Institución.

Referências

ALMEIDA, J. S. de. Mulheres na Educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, D. *et al.* O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-107.

ARAÚJO, É. P. de. *Capítulos da história de Jequié*. Salvador: EGB editora, 1997.

ARAÚJO, É. P. de. Entrevista [04 nov. 2017a]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 04 de novembro de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

ARAÚJO, É. P. de. *A nova história de Jequié*. Salvador: Assembleia Legislativa, 2017b. 514p.

BAHIA. Decreto-lei n. 11.762, de 21 de novembro de 1940. Dispõe sobre a estrutura administrativa do ensino no Estado da Bahia. Palácio do Governo do Estado da Bahia, Salvador, 21 nov. 1941. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157214/Decr.%2011.762_1940.%20pt%206.pdf?sequence=6&isAllowed=y. Acesso em: 14 ago. 2018.

BENCOSTTA, M. L. A. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). *Educar*, Curitiba, n. 18, p. 103-141, 2001.

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 116. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRITTO, D. M. M. Entrevista [22 nov. 2017]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 22 de novembro de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

- CABRINO, J. P. *Sistema preventivo de educação: vivência e prática da cultura escolar nas olimpíadas salesianas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.
- CAMPOS, P. A. [Parecer referente ao] Projeto de reorganização do ensino normal da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 70, p. 89-101, abr./jun. 1958.
- CAMPOS, I. R. F. Entrevista [28 mar. 2018]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 28 de março de 2018, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.
- CARVALHO, A. R. T. S. Entrevista [27 nov. 2017]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 27 de novembro de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.
- CARVALHO, M. M. C. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n.1, p. 111-120, 2000.
- CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. A Diocese de Amargosa celebra 70 anos de sua criação e instalação. 2012. Disponível em: <http://www.cnbb.org.br/a-diocese-de-amargosa-celebra-70-anos-de-sua-criacao-e-instalacao/>. Acesso em: 10 ago. 2018. Não paginado.
- FERREIRA, J. P. (org.). *Enciclopédia dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. (v. XX - Bahia A-L).
- FERREIRA, M. M. B. de A. *Uma história do ensino de matemática no Colégio Luzia Silva*. 2016. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores)- Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2016.
- FONSÊCA, D. S. da. Entrevista [16 mar. 2018]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 16 de março de 2018, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.
- GOOGLE. Google Earth website. 2020. Ginásio de Jequié [atual CEMS], Jequié, BA. Coordenadas 1351'21"S e 4004'48"W. Edifício em 3D, elevação 209m. Acesso em: 17 set. 2020. Disponível em: <http://earth.google.com/web/>.
- HOBBSAWM, E. *Sobre história: ensaios*. 2. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- LIMA, E. B. *et al.* Tecendo o processo histórico de profissionalização docente, no âmbito da matemática, nos seus diferentes níveis de formação na Bahia, de 1925 a década de 1980. Projeto de Pesquisa Chamada MCTI/CNPQ N° 01/2016 – Universal – faixa A, 2016.
- LIVRO: Burocrático, anos de 1945 a 1953. Arquivo do Ginásio de Jequié.

MEIRA, Z. *História de Jequié: 27 anos da queda do prédio Grillo em Jequié*. Disponível em: <https://www.skyscrapercity.com/threads/jequi%C3%A9-ba.1514765/page-162#post-134212808>. Acesso em: 16 jan. 2019.

NOGUEIRA, R. A. A grande conquista do projeto educacional. In: NOGUEIRA, R. A. (coord.); comissão de coordenação SILVEIRA, Alfredo Amorim *et al.* *Histórias e memórias do centenário do Instituto Nossa Senhora da Piedade: 100 anos de existência 1916-2016*. Ilhéus: Editus, 2016. p. 90-119.

PEREIRA, V. V. Entrevista [09 mar. 2018]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 09 de março de 2018, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

PINHEIRO, R. M. 1985: Cinquentenário do CEMS. *Jornal de Jequié*. Jequié, [1985a]. Não paginado.

PINHEIRO, R. M. *Um pouco da história*. (Discurso de comemoração aos 50 anos do Ginásio de Jequié). Jequié, [1985b]. Mimeografado.

PINHEIRO, R. M. Pronunciamentos que me emocionaram. O mestre e o aprendiz. In: RABELO, M. de A. *Narrativa de uma existência*. Jequié: UESB, 2005. p. 287- 289.

RABELO, M. de A. *Narrativa de uma existência*. Jequié: UESB, 2005.

RIO DE JANEIRO. Decreto-Lei nº 4.642, de 2 de setembro de 1942. Dispõe sobre as bases de organização da instrução pré-militar. *Diário Oficial da União*. Rio de Janeiro, 04 set. 1942. Seção 1, p. 13521. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4642-2-setembro-1942-414557-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 jan. 2019.

RIOS, D. R. *Jequié, síntese histórica e informativa*. 2. ed. Salvador: JM Gráfica e Editora Ltda., 2011.

RODRIGUES, J. R. G. Os debates acerca da educação secundária na Bahia: décadas de 1940 e 1950. In: MENEZES, J. M. F. de; PAIVA, M. M. de; AQUINO, M. S. (org.). *História e memória da educação na Bahia: fortalecendo redes de pesquisa*. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 57-82.

SAMPAIO, J. F. Entrevista [21 nov. 2017]. Entrevistadora: Marly Gonçalves da Silva (arquivo particular). Entrevista gravada no dia 21 de novembro de 2017, em Jequié-BA, para a pesquisa de Mestrado do PPG-ECFP da UESB.

SANTANA, E. C. Anísio Teixeira e a Expansão do Ensino Secundário: ginásios e colégios na Bahia nas décadas de 40 a 60 do século XX. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 8., 2009, Vitória da Conquista. *Anais [...]*. Vitória da Conquista: UESB, 2009. p. 335-356.

SANTOS, G. C. dos. *Religião, sociedade e educação: a atuação do Padre Demócrito Mendes de Barros em Serrinha (Ba): 1950-1992*. 2006.

269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANTOS, C. S. P. dos. *História da formação docente no curso normal do Instituto de Educação Régis Pacheco (1959-1971): o ensino da matemática em foco*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores) - Departamento de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2018.

SILVA, M. J. da. *De jovens piedosas a rainhas dos lares: formação de professoras no Ginásio Santa Bernadete em Amargosa-BA, 1953/1973*. 2013. Dissertação (Mestrado em História Regional e Local) - Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Santo Antonio de Jesus, 2013.

VALENTE, W. R. *et al.* *A matemática na formação de professores e no ensino: processos e dinâmicas de produção de um saber profissional, 1890-1990*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: FAPESP, 2017.

Submetido em 07/04/2020. Aceito em 25/09/2020.

Criação de *emojis*: as invenções juvenis de Si em uma inspiração Sociopoética*

RESUMO: O estudo objetivou analisar os sentidos autorrepresentativos juvenis impressos em *emojis* produzidos artisticamente por 13 jovens alunos de Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí, Campus Valença do Piauí, durante a realização de uma oficina inspirada na metodologia Sociopoética e em respostas ao tema gerador *O Eu*. Os *emojis* são elementos comunicativos e anunciativos de representações dos sujeitos em funções discursivas e subjetivas em redes sociais, assim, firmam-se como elementos símbolos da juventude. Os pensamentos de vários teóricos justificam a escolha da produção de dados através da criação dos *emojis* por cada estudante, na intenção de despertar o potencial inventivo e sensível dos participantes da oficina. As criações dos *emojis* como invenções juvenis de Si com material de recorte, colagem, desenho e pintura em papel cartão foram analisadas intuitivamente e por uma leitura poética com olhares sensíveis. Constata-se, que do processo de produção simbólica dos *emojis* ao confronto da análise com aportes teóricos, os marcos delineadores da juventude não podem ser definidos com homogeneidade e singularidade, evidenciando a não existência de uma classificação pré-definida para a identidade jovem. Dessa forma, outros caminhos e conexões abrem-se para (re)interpretações dos multi/plurisentidos de suas identidades individuais, bem como, de suas categorias. Ainda, evidencia-se, as influências advindas dos diferentes modos representativos no ciberespaço, na produção identitária fora dele e vice-versa, corroborando as diversidades e diferenças nos modos de Ser juvenil.

Palavras-chave: *Emojis*. Cultura Digital. Juventudes. Identidades Juvenis. Sociopoética.

Douglas Pereira da Costa

Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Mestre em Educação (UNILOGOS)

douglascosta.15@hotmail.com

* Uma versão mais enxuta desse artigo foi publicada nos Anais do III Encontro Internacional de Sociopoética e Abordagens Afins (Teresina/PI, 2018), disponível em: <https://encontrosociopoetica.wixsite.com/encontrosociopoetica/anais>.

Introdução

Atualmente, as redes sociais virtuais são meios de comunicação e interação presentes no contexto social das juventudes. Dessa forma, os jovens constituem suas representações sociais e interativas no ciberespaço e, para isso, criam formas digitais, ciberculturais e inovadoras com o intuito de transparecer suas emoções nos ambientes midiáticos informacionais e tecnológicos.

Paiva (2016, p. 396) enuncia a linguagem dos *emojis*, uma forma acessível de comunicação entre atores em redes sociais, em que seu uso, pontua e complementa os sentidos das escritas nas mídias, “[...] ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções”. Explicitando maiores significados, Brito (2008, p. 19) aponta que “[...] os *emoticons* transmitem identidade e valores (cyber) culturais, ou seja, práticas, atitudes, modos de pensamento relacionados ao novo estilo de vida, que se refere ao universo cyber”.

Os relatos acima são resultantes dos efeitos da nova era digital. A ascensão explosiva da internet tem propiciado novas formas de configurações identitárias juvenis e novas maneiras de autorrepresentá-las. Nesse contexto, a “[...] era da internet, em que estão crescendo os Nativos Digitais, está proporcionando outra grande mudança no que significa construir e administrar a própria identidade”. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 29)

Diante disso, movida pelos princípios sociopoéticos e tendo em vista que a utilização desses recursos digitais são cada vez mais comuns no cotidiano da cibergeração, a presente pesquisa objetivou analisar os sentidos autorrepresentativos juvenis em *emojis* produzidos artisticamente por treze jovens alunos de Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí, *Campus Valença do Piauí*, durante a realização de uma oficina inspirada na metodologia Sociopoética e em respostas ao tema gerador *O Eu*.

Dayrell (2003) considera difícil a missão de construir as definições do Ser jovem. No entanto, flexiona essa categoria em uma condição social plural constituída por critérios múltiplos “[...] para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social”. (DAYRELL, 2003, p. 42) Então, quem melhor do que os próprios jovens para responder sobre quem são? Em especial, no contexto da cultura digital em que surge e se afirma “[...] a ideia de autorrepresentação: as pessoas querem se representar, e não mais ser representadas”. (CANEVACCI, 2015, p. 16)

Realizada em 28 de novembro de 2017, a oficina buscou respostas sobre representações de Si juvenis nas criações dos estudantes participantes, que analisadas, serão subsídios para a compreensão dos sentidos autorrepresentativos das novas gerações. Para isso, o estudo segue teorizando *emojis*; posteriormente, relata sobre as fontes inspiradoras da metodologia, bem como, sobre o percurso investigativo; em seguida, a partir das invenções de si em conexão com as análises do pesquisador, apresenta as criações dos jovens e os resultados das análises descritivamente; e, finalizando, uma breve conclusão que abre espaço para novas vias de (re)interpretações.

Os *emojis* e *emoctions*: autorrepresentações juvenis em redes sociais

Teoricamente, há diferença nas classificações dos termos *emojis* e *emoctions*. Tal distinção é explicada por conta de suas composições, segundo Moro (2016, p. 60), enquanto, os primeiros são representados por imagens gráficas, os segundos são constituídos por caracteres do próprio texto. No entanto, de forma breve, serão abordadas suas semelhanças, ou seja, nos sentidos enunciados por eles, até porque, há autores que não os distinguem, abordando-os com a mesma terminologia.

Para melhor compreensão dos *emojis* partimos dos princípios de pictogramas:

Os pictogramas são elementos visuais que, na contemporaneidade, compõem um sistema de sinalização e comunicação. Sua natureza figurativa e lúdica tem a capacidade de comunicar mensagens complexas. [...] O pictograma compõe um conjunto de símbolos gráficos ligados a objetos, representações e conceitos. [...] Possui também a função comunicativa de mediador de uma mensagem. (MORO, 2016, p. 53)

Concedendo aos *emojis* condições de pictogramas, compreende-se que, além de elementos comunicativos, são anunciativos de representações dos sujeitos em funções discursivas e subjetivas: na substituição de palavras, nas expressões e ênfases emotivas, na indicação de afeto e alocações irônicas (PAIVA, 2016, p. 393-395)

Decerto, as conexões em redes sociais, concedidas ciberculturalmente, acabam por nortear muito dos comportamentos humanos e suas identidades nos espaços de convivência física e pessoal. Assim sendo, a significação dos *emojis* é feita por meio dos princípios culturais: “[...] traduzindo imagens com as percepções de seu povo, de seus preceitos pessoais, criando novas significações de imagens”. (MORO, 2016, p. 64) No âmbito dessa interatividade cultural, Palfrey e Gasser (2011, p. 29) afirmam que, para os nascidos nessa era, “[...] o ambiente digital é simplesmente uma extensão do físico”.

Sob a ótica da cultura digital, a autorrepresentação é autônoma e os *emojis* enquadram-se como meios tecnológicos utilizados para representar a Si e aos modos de Ser juvenis.

A cultura digital modifica a ‘divisão comunicacional do trabalho’ [...] entre quem narra e quem é narrado. Surge então a ideia de

(1) Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Coordenadora do Observatório das Juventudes e Violências na Escola - OBJUVE (Núcleo de Estudos da UFPI). Pesquisadora de temas relacionados às juventudes e práticas educativas, tendo a Sociopoética como principal metodologia de pesquisa.

autorrepresentação: as pessoas querem se representar, e não mais ser representadas. E, de qualquer lugar do mundo, elas têm os meios tecnológicos e condições culturais para fazer isso, para nunca mais conceder a um terceiro o direito de representá-las. (CANEVACCI, 2015, p. 16, grifo do autor)

Dentre a juventude, é comum a adesão e apropriação dos *emojis* nos discursos enunciativos de Si e de sentidos subjetivos, sejam em diálogos e em navegações pelo espaço virtual ou em produções manuais escritas e artísticas. Brito (2008, p. 12-13) explicita a forma como as publicidades destinadas ao público jovem têm feito uso desses signos na intenção de assinalar seus produtos como pertinentes a juventude contemporânea, tais como: preservativos, biscoitos, batatas fritas, joias e acessórios. Dessa forma, depreende-se desses contextos que os *emojis* são elementos símbolos dos nativos digitais.

A inspiração sociopoética como metodologia sensível e inventiva de si

Durante as trajetórias formativas do pesquisador deste estudo, foi inspirador o contato acadêmico com pesquisadoras sociopoéticas, tal como a professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad¹. A partir dos relatos sobre suas experiências no universo investigativo por meio da metodologia Sociopoética e suas técnicas, desencadeou-se o desejo de deslizar por trajetórias semelhantes. Tal contexto motivou o desenvolvimento de uma oficina inspirada na Sociopoética com treze jovens alunos de Ensino Médio do Instituto Federal do Piauí, *Campus* de Valença do Piauí, como parte metodológica e analítica de uma pesquisa de mestrado sobre a subjetividade jovem expressa na rede social *Instagram*.

A Sociopoética é uma metodologia de pesquisa que favorece a criação de conceitos desterritorializados, “[...] a expressão Sociopoética surge de um neologismo que une o latim *socius* – aquilo que é coletivo –, ao grego *poiésis*, que significa criação. Desse modo, o termo designa a construção coletiva do conhecimento”. (SANTOS, 2013, p. 35) Conforme o seu criador, o filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier, a utilização e aplicação da referida metodologia é norteadas por cinco princípios:

a constituição de **um grupo-pesquisador** autor coletivo e cooperativo da pesquisa, sendo os acadêmicos os facilitadores da

mesma; **a valorização das culturas** dominadas e de resistência na interpretação, e até, na criação dos dados; a **mobilização de todas as capacidades cognitivas** do ser humano, racionais críticas, míticas, sensíveis, intuitivas, emocionais, imaginárias, gestuais e espirituais; o uso de **técnicas artísticas** de pesquisa para favorecer essa integração cognitiva; enfim, **a responsabilidade** sociopolítica, ética, cognitiva e espiritual do *grupo-pesquisador* em todos os momentos da pesquisa (o que inclui seus efeitos pós-pesquisa). (GAUTHIER, 2014, p. 850, grifos nossos)

Nesse sentido, dizemos que a oficina é inspirada na Sociopoética pelo fato de seguir os princípios supracitados, apesar de não obedecer a todos os procedimentos e etapas de análises que a metodologia propõe através de seus teóricos. Todavia, a inspiração metodológica ganha vigor ao se deparar com tais princípios e orientações, pois vem a coincidir com a intencionalidade do estudo de buscar conhecer sobre as autorrepresentações juvenis.

Oportuniza-se a esses sujeitos, por meio de suas próprias produções, transformarem-se nos autores dos conhecimentos construídos sobre Si e suas categorias, de forma não mecanizada e nem em discursos padronizados, mas subjetiva, lúdica e artisticamente. Nessa perspectiva, a autorrepresentação denota que o pesquisador não pode “[...] mais representar a cultura dos bororos e xavantes, da periferia de São Paulo ou da juventude on-line, porque tanto os jovens indígenas quando os jovens metropolitanos ou os cibernautas afirmam seus direitos e desejos de representar a si mesmos” (CANEVACCI, 2015, p. 17).

O percurso investigativo foi realizado entre 02 de novembro e 16 de dezembro de 2017. A primeira etapa, desenvolvida em novembro, diz respeito ao planejamento geral, fundamentação teórico-metodológica das técnicas e atividades a serem utilizadas. Nesse período, solicitou-se à gestão administrativa do Instituto Federal do Piauí, *Campus Valença do Piauí*, autorização para realização do estudo com alunos do Ensino Médio da referida instituição, concedida por assinatura do Diretor-Geral do Campus em carta de anuência.

O primeiro contato com os estudantes participantes da pesquisa foi realizado no dia 24 de novembro, o momento de apresentar o objetivo da pesquisa e convidá-los para vivenciarem a oficina. Sendo a participação condicionada aos seguintes critérios: possuir

(2) O roteiro foi adaptado de um texto disponível no livro *Juventudes, Cultura de Paz e Subjetividades*, no capítulo *Os corpos-bichos dos estudantes como mecanismo de fuga às identidades fixas: uma oficina Sociopoética*, de autoria de Shara Jane Holanda Costa Adad e Marta Gama. (ADAD; GAMA, p. 161)

redes sociais, ser jovem e manifestar interesse voluntariamente. Na oportunidade, foram explicitados os procedimentos éticos da investigação e encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos responsáveis pelos jovens.

A execução da oficina configura-se como a segunda etapa, ocorreu no dia 28 de novembro, em sessão única e com duração de 2h, em uma sala de aula da referida instituição escolar. Teve como objetivo conhecer as autorrepresentações juvenis produzidas de forma coletiva, artística e não hierarquizada entre pesquisador e objeto de estudo em uma inspiração Sociopoética. Contou com a participação de treze jovens (cinco alunos e oito alunas) compreendidos entre 15 e 17 anos de idade. Ressalta-se que, como público-alvo da oficina, os estudantes compõem o grupo-pesquisador, como é denominado o coletivo participante da pesquisa em Sociopoética.

Sobre as técnicas, procedimentos e dispositivos aplicados na oficina, inicialmente, apresentou-se o objetivo da sessão aos copesquisadores, assim são nomeados individualmente os participantes de pesquisas na Sociopoética, devido a tornarem-se cooperadores da pesquisa. A partir disso, houve uma rápida negociação para o tema gerador da oficina, definido pelo grupo-pesquisador como *O Eu*.

Após isso, buscou-se proporcionar o relaxamento dos estudantes, a sala espaçosa foi um palco para que os jovens pudessem dançar livremente ao som de músicas que iam sendo alteradas pelo pesquisador-facilitador. Foi solicitado que sentissem o corpo, dançassem e pulassem ao ritmo da música e ao gosto próprio, sozinhos, em duplas, trios ou como achassem melhor. A escolha dessa técnica, parte do que preconiza Gauthier (2014, p. 850) sobre “[...] incluir a dança – cada um dançando o quê e como seu corpo sente e pensa – nas técnicas de relaxamento favorecendo a produção dos dados”.

Ao som da última música (calma, relaxante e instrumental), os copesquisadores foram conduzidos a sentarem-se no chão para darem continuidade ao momento de relaxamento, através do “[...] dispositivo de brincar-de-bichos. [...] onde cada copesquisador brinca de sentir e atuar como um animal”. (GAUTHIER, 2014, p. 850) De olhos fechados, os jovens ouviram atentamente a leitura de um roteiro², em que assumiriam uma personagem, um animal de sua escolha e teriam contato com a natureza no decorrer de uma viagem, na qual vivenciariam desafios (sair de um buraco, escalar uma montanha e atravessar um rio), por fim, deparar-se-iam com

um espelho e o roteiro encerrava com o questionamento: *o que é o bicho do Eu?*

De forma alguma, o corpo poderia ser deixado de lado nesse itinerário investigativo, a pesquisa tem que ser com o corpo todo. Segundo a Adad (2014, p. 48), “[...] fazer Sociopoética é não separar a cabeça do resto do corpo. [...] O corpo produz conhecimento”. Com isso, entende-se que o corpo por completo é pensante e produtor. Por essa razão, todo o processo de esgotamento com a música, relaxamento com o texto e os demais procedimentos no decorrer da oficina com o grupo-pesquisador. A partir disso, a potencialidade corporal é ativada para o momento das criações.

Em sequência, já com os jovens de olhos abertos, foi requerido aos copesquisadores que se expressassem plasticamente respondendo ao questionamento do roteiro. Para isso, os estudantes receberam massas de modelar. No entanto, essa pesquisa não aborda essa produção de dados, porém, considerou-se de grande valia relatar os precedentes ocorridos na oficina antes das invenções juvenis que servirão de análise para esse estudo.

Depois das expressões orais abertas sobre as produções com massas de modelar e a análise do grupo-pesquisador sobre o produzido. O facilitador solicitou aos copesquisadores que criassem – com material de recorte, colagem, desenho e pintura em papel cartão – um *emoji* de “autoria própria” ou um já existente nas redes sociais que fosse capaz de representá-los, de responder ao questionamento do roteiro de relaxamento e pertinente ao tema gerador da oficina. Ao final, colaram suas criações em um crachá confeccionado pelo pesquisador, do tamanho da metade de uma folha de papel A4, nomearam a produção para ciência apenas do pesquisador-facilitador e discorreram livremente sobre suas invenções. Enfatizamos que devido ao sigilo ético quanto a não identificação do grupo-pesquisador, as criações de *emojis* não foram por ele explicadas e analisadas conjuntamente, apenas entregues ao facilitador com a identificação real de cada jovem, o nome dado ao *emoji* e as descrições de suas produções. Pois, esses seriam seus pseudônimos no decorrer de toda a pesquisa de mestrado.

As criações de *emojis* e as anotações dos estudantes deram origem aos dados analisados neste estudo. Em um levantamento bibliográfico, não foi encontrado registro de pesquisas sociopoéticas com técnicas de criação de *emojis* pelo grupo-pesquisador. Para Gauthier (2015, p. 82): “As técnicas de inspiração artística são

múltiplas e cada facilitador pode inventar técnicas que correspondem ao seu gosto e saber-fazer”. É nesse quesito que reside o aspecto inventivo da inspiração na Sociopoética, ou seja, na liberdade de inventar conforme as criatividades e habilidades do pesquisador. Por outro lado, a condição sensível é percebida no estímulo de produções através da arte, que percorre os sentidos do estranhamento passando pela criação até chegar na construção, desconstrução e reconstrução de conceitos.

Pesquisar com arte, significa estimular a criatividade, a sensibilidade e a capacidade do grupo-pesquisador, levando-o a criar outras ideias e conceitos sobre a vida e os problemas que o mobiliza, de forma lúdica, imaginativa e poética. A arte provoca o deslocamento, proporciona o estranhamento e possibilita outras formas de pensar o tema-gerador. (SANTOS, 2013, p. 57)

Os posicionamentos supracitados e as concepções teóricas e metodológicas apresentadas justificam a escolha da produção de dados através da criação do *emoji* por cada copesquisador. Teve-se como intenção despertar o potencial inventivo e sensível de cada um, pois além de ser um elemento emergente na cultura digital vivenciada pelos jovens do estudo (afirmaram ter acesso diário às redes sociais de, no mínimo, 3 horas), o *emoji* compõe um sistema de comunicação figurativo e lúdico com capacidade de transmitir mensagens complexas e que “[...] em muitos casos, pode quebrar obstáculos linguísticos entre diferentes culturas e níveis de conhecimento”. (MORO, 2016, p. 53) Assim, acredita-se que os obstáculos linguísticos da expressão discursiva entre copesquisadores e pesquisador-facilitador tenham sido quebrados durante a produção artística e suas análises.

Apostamos na capacidade das técnicas escolhida de “[...] favorecer a leitura poética das pessoas”. (CANEVACCI, 2009, p. 19) Isso, nos possibilita a sensibilização do olhar e ver novas formas de colocar em ação esse verbo no fazer da pesquisa. Em suma, é reinventar novos olhares, pois somos imbuídos a abri-los, principalmente, na emergência dos elementos e vivências ciberculturais da juventude, a exemplo, dos *emojis*.

Treinar a *olhar* e *se olhar*, *olhar-se*. Por que não há nada de natural em olhar. O olhar é sempre culturalmente determinado. Então que olhar seja culturalmente determinado significa que agora, no contexto atual, a coisa mais significativa, seja

didaticamente, seja fazendo pesquisa, é aprender, desenvolver, modificar, inventar, formas novas de olhar. [...] falando de *internet*, a relação entre olho, tela, mão, *mouse*, cérebro, corpo, é muito mais interativa do que se poderia imaginar. (CANEVACCI, 2009, p. 14, grifo do autor)

Para finalizar a oficina, fizemos uma roda de embalo de mãos dadas e uma breve avaliação da experiência vivenciada em palavra única enunciada por cada um, das quais, algumas mencionadas foram: conhecimento, legal, “top”, “massa”, excelente e “show de bola”. Por fim, os agradecimentos do pesquisador-facilitador encerrados com a #gradidão (lê-se: *hashtag* gradidão).

A terceira e última etapa do percurso metodológico consistiu na análise dos *emojis* produzidos pelos copesquisadores e foi efetivada pelo pesquisador-facilitador entre os dias 28 de novembro e 16 de dezembro. As análises dos dados na abordagem sociopoética não são tarefas fáceis, exigem intuição, confiança, responsabilidade e um trabalho analítico em princípios sociopoéticos, tal como define Gauthier (2015, p. 83):

Em casa, tranquilamente, o facilitador estuda o conjunto dos dados e tenta apontar as regularidades e divergências que existem no grupo-pesquisador pensado como sendo um cérebro coletivo, um filósofo com ideias em conflito, divergência ou convergência, desdobramento ou isolamento etc. Essa é a tarefa mais difícil.

Além disso, em Sociopoética, depois dos dados produzidos e transcritos, o pesquisador realiza as seguintes análises:

A análise *classificatória* diz respeito às oposições (por exemplo, as dicotomias), alternativas e escolhas; a *transversal* é considerada por Jacques Gauthier uma não análise, porque destaca as ligações, as ambiguidades e as convergências; a análise *filosófica* faz referência às teorias escolhidas pelo facilitador, segundo suas inclinações, pois na Sociopoética temos a liberdade de escolher nossas próprias abordagens. Isto é, desde que não se sobreponham aos conceitos e confetos criados pelos copesquisadores. (ADAD, 2011, p. 255, grifo do autor)

Todavia, neste estudo, as análises não foram realizadas separadamente. Nesse contexto, recaiu sobre o pesquisador a incumbência de analisar todas as produções nos diversos sentidos teorizados. A

partir das observações dos *emojis* e suas descrições, dos diálogos tecidos no decorrer da oficina e do contexto cultural, as produções foram analisadas intuitivamente e por uma leitura poética com olhares sensíveis.

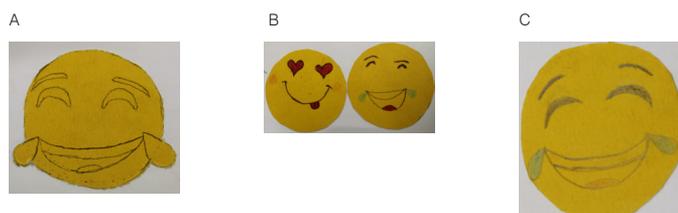
Primeiramente, buscou-se perceber as particularidades de cada *emoji*, de seus nomes e das respectivas descrições transcritas pelos jovens. Em seguida, destacou-se semelhanças e divergências entre os sentidos percebidos nas criações. Em terceiro plano, observou-se os aspectos plásticos/estéticos das produções (traços dos desenhos, cortes, colagens, pinturas e semelhantes). Nesse momento, “O objetivo é descobrir, mediante leitura intuitiva, o que os próprios desenhos/figuras [...] nos comunicam”. (PETIT, 2014, p. 36)

Por fim, foram correlacionadas as percepções obtidas pelo pesquisador durante as análises e, em uma abordagem filosófica, postas em face a estudos teóricos sobre as temáticas da pesquisa. Dessa forma, os resultados são apresentados descritivamente e sintetizados em um poema de autoria do pesquisador-facilitador com base no conhecimento coletivo produzido pelo grupo-pesquisador, configurando-se em uma análise *surreal*. “Esta análise consiste em brincar, em festejar, em subverter a estrutura do pensamento do grupo, criando uma outra lógica. Ela é, portanto, nada convencional”. (ADAD, 2011, p. 255)

A conexão entre as criações dos emojis e as análises do pesquisador

Vejamos abaixo as criações de *emojis* do grupo-pesquisador, lembrando que foram produzidos em respostas ao tema gerador *O Eu*, o que fazem deles expressões de autorrepresentações juvenis dos estudantes participantes da oficina.

Figura 1 – Criação dos Emojis





eticamente, em pesquisa há uma preocupação com a escolha de pseudônimos para os sujeitos anônimos. No entanto, dificilmente desenvolve-se uma análise sobre as razões que induzem os participantes a essa escolha, seus significados e sentidos. Mas isso não pode passar despercebido numa pesquisa sobre autorrepresentação, pois as criações de pseudônimos “[...] favorecem o pensamento livre, evidenciando o território, a desterritorialização e a reterritorialização”. (CASTRO, 2014, p. 223) Nesse processo, os jovens foram capazes de pensar *O Eu* de uma forma nova, em um movimento de ida e vinda na ocupação corporal nos espaços físicos, subjetivos, intuitivos e virtuais.

Conforme as indicações alfabéticas, os copesquisadores nomearam as criações de Si: a) Sorriso; b) Apaixonado Sorridente; c) Carinha de Riso; d) Gaiata; e) Garoto de Boné; f) Doidinha; g) Desconfitímido; h) Olhos de Coração; i) Teddy e Eu; j) Cachinhos Dourados; k) Good Vibes; l) Unicórnios; e, m) Atirador.

Diante disso, percebe-se que os copesquisadores transferem características pessoais para suas produções. Desconfitímido é a junção de *desconfiado* + *tímido*, Gaiata e a largura do riso no *emoji* produzido inferem a ideia de alguém brincalhona e sorridente, os

cabelos cacheados sinalizam a denominação de Cachinhos Dourados, enquanto, a combinação entre a produções artísticas e as nomeações de Doidinha e Garoto de Boné evocam um estilo despojado.

Existe a *Emojipédia*, enciclopédia virtual para nomes e significados de *emojis*. Porém, no estudo, destaca-se a criatividade juvenil em suas titulações, deixando suas marcas e particularidades, impregnando nelas sentidos próprios. Isso aponta para as metáforas, sobre as quais Gauthier (2004, p. 131) diz, “[...] a metáfora visa a algo que não está dado, que não está presente, ela dá vida a um produto da imaginação”. Coincidentemente, essa é uma das funções figurativas dos *emojis*. Os jovens utilizaram metáforas subjetivas no conjunto de suas criações para darem vidas às representações imaginárias de Si.

Apesar de algumas criações se assemelharem às famosas “carinhas” de aplicativos de redes sociais, os copesquisadores produziram novas “interfaces” para esses elementos significativos e complexos em sentidos. Com isso, houve quem, conforme sua subjetividade, (re)inventasse um *emoji* representativo de si. A geração digital é caracterizada pelo prazer da personalização, que faz isso ao seu gosto e movida por sensibilidades. “A inovação pertinente à geração de nativos digitais traspassa por uma subjetividade criativa”. (COSTA; VIEIRA, 2019, p. 20)

Outro aspecto observado é a predominância de expressões faciais, fato recorrente na aplicação de fotografias nos perfis de aplicativos de redes sociais, assim como, os sorrisos largos e demonstrações de alegria. Em alguns outros, há a presença de manifestações afetivas – Olhos de Coração – e de paixões, Teddy e Eu faz menção ao compromisso de namoro que a jovem possuía, Apaixonado Sorridente, com a mesma intenção de Teddy e Eu, desenha dois *emojis* lado a lado. Os jovens são seres relacionais e, como sujeitos sociais, vivem nessa fase da vida, “[...] um momento cujo núcleo central é constituído de mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. Um momento no qual se vive de forma mais intensa um conjunto de transformações que vão estar presentes, de algum modo, ao longo da vida”. (DAYRELL, 2003, p. 42)

De uma forma ou de outra, as emoções estão vinculas as invenções de si veiculadas pelos *emojis*. De modo que Desconfitímido preocupa-se em desenhar o sorriso, olhar de lado e em aplicar uma pintura rosada na bochecha, sinalizando mais uma vez a

desconfiança e timidez. Imbuir emoções em autorrepresentações é uma forma coletiva e conectada de “[...] construir uma representação na qual estão colocadas também as nossas personalidades, experiências, emoções e valores”. (CANEVACCI, 2015, p. 17)

O objeto retratado nas produções é o de Atirador, justificado pela luta diária do jovem para prosseguir na busca de seus sonhos e anseios. Doidinha, em anotações, considera-se “doidinha” por possuir uma personalidade que se equilibra/se desequilibra entre brincadeiras e seriedades do cotidiano. Semelhantemente, Unicórnios, uma figura mitológica e cheia de magia, é comumente associado pela juventude ao fato da crença em dias melhores, felizes e sem preconceitos, ou como a copesquisadora diz, “*é crer na força e no amor para superar obstáculos e nunca desistir*”. Esses signos enunciativos, relacionam-se ao tempo da juventude, que mantém o foco no presente.

O tempo da juventude, para eles, localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente. E um presente vivido no que ele pode oferecer de diversão, de prazer, de encontros e de trocas afetivas, mas também de angústias e incertezas diante da luta da sobrevivência, que se resolve a cada dia. Não significa que sejam alienados ou passivos, que não nutram sonhos e desejos. (DAYRELL, 2003, p. 49)

Percebe-se que os jovens vivem, prioritariamente, o tempo presente. Mas também sonham e projetam futuros com base em sonhos e desejos. Todavia, mesmo que inconscientes, percebe-se a aspiração de manter os traços infantis: o lacinho no cabelo de Gaiata; o colorido arco-íris e nuvens, além da simbologia infanto-juvenil de Unicórnios; e, conforme em destaque, “Garoto” de Boné.

Sobre essa composição autorrepresentativa subjetiva, Canevacci (2009, p. 9) desenvolve o conceito de *multivíduos*, referente à “[...] multiplicidade de *eus* no corpo subjetivo”, que se intensifica com a possibilidade de conexões simultâneas com/entre/em espaços-tempos-pessoas diferentes. Os marcos característicos dessa identidade são a fluidez e a pluralização, que colocam as formas tradicionais em crises. Em observância ao conjunto de enunciado das artes produzidas e do contexto teórico, esses sujeitos rompem com os paradigmas conceituais e estéticos sobre o modo de Ser jovem.

É perceptível o surgimento de uma nova linguagem com a internet e frutos dos discursos no ciberespaço, “[...] a linguagem

digital. Este novo processo de construção discursiva da linguagem criou novos códigos e um novo vocabulário” (BRITO, 2008, p. 6). Tal como Good Vibes, que traduzido da língua inglesa significa boas energias, resulta da influência das redes sociais virtuais no discurso e na formação identitária juvenil, pois as juventudes adotam o idioma constantemente em publicações. Nas anotações descritivas sobre as criações dos jovens foi identificada a expressão “vida loka”, correlacionada à excitação do risco, ao destemor e à virilidade.

Por que é que alguns jovens se envolvem em condutas de risco? Porque elas possibilitam pôr em acção dotes de ousadia e de habilidade, logrando uma efectividade da qual carecem em situações rotineiras. A excitação do risco alimenta-se de uma ‘coragem de existir’ — coragem que se demonstra na exposição ao risco e na submissão à qualidade de prova. O que conta, para alguns jovens, parece ser a possibilidade que têm de, numa fase de vida em que a maioria dos discursos dominantes lhes outorgam um vazio de poder, se entregarem a actividades cuja visibilidade é incrementada pelos riscos (reais ou pressentidos) que lhes aparecem associados. (PAIS, 2005, p. 63)

Durante a leitura intuitiva (análise) dos aspectos plásticos das produções, relativos aos recursos artísticos utilizados pelos jovens em suas criações, percebeu-se que os jovens alunos preferiram desenhar e pouco colorir, que recorte e colagem foram utilizados apenas por um copesquisador ao sobrepor os olhos em formato de coração sobre sua criação. E, ao tempo em que customizam e detalham as criações, eles também aderem à praticidade.

É nesse momento que vemos todas as potencialidades do corpo. “Na Sociopoética, corpos se misturam, fundem-se, tornam-se flexíveis, conseguem escapar da armadura, do lastro organismo-disciplinado-rígido-submisso e se potencializam, tecendo devires, intensificando a vida, problematizando-a”. (ADAD, 2001 apud ADAD, 2014, p. 49-50) Melhor ainda, flexionamos o corpo para o plural – corpos, pois “[...] ele não é único, é uma multiplicidade em fusão”. (ADAD, 2014, p. 48)

Assim, enfatizamos a presença do corpo virtual do grupo-pesquisador, esse corpo é subjetivo e imaginário, mas que nas flexões, fusões e multiplicidades de corpos, ganhou forma, assim, potencializando a produção corporal dos *emojis* em sentidos e significados em respostas aos questionamentos sobre a autorrepresentação juvenil – *O Eu*. Foi no processo de territorialização-desterritorialização-reterritorialização

do corpo virtual que transitou pelo ciberespaço, o que segundo Martins e Adad (2014), culminou em um corpo cibercultural.

[...] pois o corpo pode ser sim virtual. Também, através de linguagens que manifestam desejos, vontades e prazeres dos corpos juvenis que respondem às questões do ciberespaço como: quem sou eu? E o que você está pensando agora? Portanto, podemos perceber que são muitas as representações existentes nos espaços das redes, pois estas se manifestam através de códigos típicos da comunicação nestes espaços, como por exemplo, “carinhas” para demonstrar emoções como tristezas, alegrias, gestos corporais. (MARTINS; ADAD, 2014, p. 93)

Os *emojis* criados pelos estudantes manifestaram a representação identitária juvenil do grupo-pesquisador entre traços, rabiscos, pontos, linhas, arcos, desenhos, recortes, colagens, pinturas, escritas, apagões, sempre (re)fazendo, (re)sentindo, (re)criando, (re)produzindo e, aqui, unem-se em corpos. E, esse encontro pode ser determinado como “[...] Subjetividades entremeadas com pontos e linhas que se conectam formando uma rede em que o outro e a vida são as principais potências a serem sentidas”. (ADAD, 2014, p. 51)

A criação inventiva de si juvenil, em forma de um elemento do corpo virtual (*emoji*), exigiu dos copesquisadores um exercício sobre olhar-se, ver-se e, assim, “[...] *Fazer-se olho, fazer-se ver*, que significa desenvolver uma sensibilização do olhar, dos olhares, de se olhar e de olhar, que é um treino, um exercício. Treinar-se a desenvolver uma sensibilidade sensorial e conceitual, baseada num *corpo cheio de olhos*”. (CANEVACCI, 2009, p. 19, grifo do autor)

Os olhares se traduzem em todos os sentidos possíveis da capacidade humana. Assim, o pesquisador teve a necessidade de aguçar o corpo cheio de olhos e ativar zonas subjetivas sensíveis que buscassem analisar os pontos e linhas que, ao interligam-se (ou não), formassem não um conceito, mas viabilizassem compreensões acerca das autorrepresentações juvenis contemporâneas, contemplando-as em homogeneidades e heterogeneidades.

Nenhum ser humano é exatamente igual a outro – e isso se aplica tanto aos jovens quanto aos velhos. Contudo, é possível notar que, em determinadas categorias de seres humanos, algumas características ou atributos tendem a aparecer com maior frequência que em outras. É essa ‘condensação relativa’ de traços característicos que nos permite falar, em

primeiro lugar, em 'categorias', sejam elas nações, classes, gêneros ou gerações. Ao fazê-lo, ignoramos temporariamente a multiplicidade de características que faz de cada um de seus integrantes uma entidade única e irrepetível, diferente de todas as outras, um ser que se destaca de todos os demais membros da 'mesma categoria'. (BAUMAN, 2011, p. 58, grifo do autor)

Assim, não podemos cometer o erro de reduzir as categorias juvenis a um conceito único e fechado. Em função disso, os olhares do pesquisador em conexão com os olhares do grupo criaram um poema considerado *surreal* em um jogo de palavras figurativas em torno dos múltiplos significados da palavra *sentido*. Recorrendo ao ponto conclusivo de que a identidade autorrepresentativa juvenil é múltipla e plural em sentidos, tanto no que tange aos sujeitos sociais em suas particularidades, quanto na interpretação de categorias dessa geração.

Mesmo sendo de autoria escrita do facilitador, reforçamos a pluralidade criativa na conjugação verbal pelo motivo de ser um poema resultante das subjetividades, sensibilidades, corpos potenciais, vidas, sentidos, olhos e olhares na conectividade entre os jovens alunos e o pesquisador. Ou seja, o *emoji* abaixo poetizado faz referência às autorrepresentações juvenis construídas coletivamente pelo grupo-pesquisador em inspirações sociopoéticas, constituindo-se em conhecimento sobre as juventudes e os modos de Ser jovem.

Emoji tem sentidos?

Emoji fala? Emoji ouve?

Emoji sente? Emoji ver?

Emoji toca?

Emoji tem sentidos?

- Depende!

Em traços e rabiscos,

Emoji até sorrir...

Seus sentidos são cheios de devir.

Fala com as pontas dos dedos,

Ouve com olhos.

E que olhos grandes! Outros pequenos!

Há os apaixonados e os desconfiados.

Emoji toca com a emoção,

Tem "vida loka" e curtição,

Equilibra em corda bamba

Para na vida bamba não desequilibrar.

O sentido do *emoji* está em sentir...
Sentir afeto, esperança,
Amor e emoção.
Ou seria em transferir?
Emoji fala, ouve, sente, ver e
Toca com o corpo todo
Ou com todos os corpos.
Assim, senti o outro,
Senti a vida com sentido.
Emoji tem múltiplos sentidos,
Só depende de quem é tocado.
E, por fim, por aqui,
Emoji tem sentidos, sim!

Conclusões: olhares que contemplam multi/plurisentidos juvenis

Constata-se que a conexão entre os procedimentos metodológicos inventivos de si inspirados na Sociopoética e emergidos da cibercultura com a simbologia e linguagem dos *emojis* criados pelo grupo-pesquisador foi capaz de quebrar barreiras comunicativas com os jovens, favorecer a subjetividade e desconstruir (pré)conceitos, firmando, assim, a técnica utilizada como inventiva e sensível em pesquisas com sujeitos da geração digital.

Do processo de produção simbólica dos *emojis* ao confronto das análises com aportes teóricos, elucida-se que os marcos autorrepresentativos da juventude não podem ser definidos com homogeneidade e singularidade, evidenciando a não existência de uma classificação pré-definida para a identidade jovem. O ato da criação artística é transferidor de subjetividades. Assim, induzir o olhar juvenil para Si e fomentá-los a produzir conhecimentos sobre suas categorias é permitir que, por meio de dispositivos inventivos e sensíveis, sejam parte da construção teórica-científica de Si e do Ser jovem.

Certamente, muitos outros subsídios sobre as autorrepresentações juvenis poderiam ser extraídos das criações de *emojis*. Dessa forma, outros caminhos e conexões se abrem para (re)interpretações dos multi/plurisentidos de suas identidades individuais, bem como, de suas categorias. O fato desses sujeitos assumirem variadas formas corporais em tempos-espacos simultâneos contribui para a amplitude de vias interpretativas.

Nos múltiplos olhares do corpo e de todos os corpos, especificamente sobre o corpo virtual, sente-se, toca-se, ouve-se, fala-se e contempla-se a cibercultura como presente e influente na vida e nos sentidos da juventude. Nesse campo, evidencia-se as influências das diferentes formas representativas advindas do ciberespaço na produção identitária fora dele e vice-versa, corroborando as diversidades e diferenças em seus modos de Ser jovem.

Portanto, fica em aberto uma reflexão sugestiva aos pesquisadores, acadêmicos e, em especial, aos educadores, sobre a necessidade de reinventar novas formas de olhar, olhar para si e para a cibergeração, rompendo com o superficial e com a visibilidade que insiste em padronizar os comportamentos dos sujeitos e, assim, compreender as multiplicidades e pluralidades juvenis.

Creating emojis: youthful inventions of himself in a sociopoetic inspiration

ABSTRACT: The study aimed to analyze the representative meanings of youth identities printed on emojis artistically produced by high school students from a federal public school institution in Valença do Piauí during the realization of a workshop inspired by Sociopoetics and in responses to the generating theme The self. Emojis are communicative and advertising elements of representations of subjects in discursive and subjective functions in social networks, thus, they establish themselves as elements symbols of youth. The several theoretical thoughts justify the choice of data production through the creation of emojis by each co-researcher, with the intention of awakening their inventive and sensitive potential. The creations of the emojis as youthful inventions of themselves with cutting, collage, drawing and painting material on cardboard were analyzed intuitively and through a poetic reading with sensitive eyes. It appears that, from the symbolic production process of the emojis to the confrontation of the analysis with theoretical contributions, the outlines of youth cannot be defined with homogeneity and uniqueness, showing the absence of a predefined classification for youth identity. In this way, other paths and connections open up for interpretations of the multi / plurisense of their individual identities, as well as, of their categories. Still, it is evident, the influences arising from the different representative modes in cyberspace in the identity production outside of it and vice versa, corroborating with the diversities and differences in the ways of being youthful.

Keywords: Emojis. Digital Culture. Youths. Youth Identities. Sociopoetics.

Creación de emojis: inventos juveniles de sí mismos en una inspiración sociopoética

RESUMEN: El estudio tuvo como objetivo analizar los significados representativos de las identidades juveniles impresas en emojis producidos artísticamente por estudiantes de secundaria de una institución federal de escuelas públicas en Valença do Piauí durante la realización de un taller inspirado

en la sociopoética y en respuestas al tema generador El yo. Los emojis son elementos comunicativos y publicitarios de representaciones de sujetos en funciones discursivas y subjetivas en las redes sociales, por lo que se establecen como símbolos de elementos de la juventud. Los pensamientos de varios teóricos justifican la elección de la producción de datos, mediante la creación de emojis por cada coinvestigador, con la intención de despertarse potencial inventivo y sensible. Las creaciones de los emojis como invenciones juveniles de sí mismos con material de corte, collage, dibujo y pintura sobre cartón se analizaron intuitivamente y a través de una lectura poética con ojos sensibles. Parece que, desde el proceso de producción simbólica de los emojis hasta la confrontación del análisis con contribuciones teóricas, los contornos de la juventud no pueden definirse con homogeneidad y unicidad, mostrando la ausencia de una clasificación predefinida para la identidad juvenil. De esta manera, se abren otros caminos y conexiones para las interpretaciones del multi / plurisense de sus identidades individuales, así como de sus categorías. Aún así, es evidente, las influencias que surgen de los diferentes modos representativos en el ciberespacio en la producción de identidad fuera de él y viceversa, corroborando con las diversidades y diferencias en las formas de ser joven.

Palabras clave: Emojis. Cultura digital. Juventudes Identidades juveniles. Sociopoética

Referências

- ADAD, S. J. H. C. A sociopoética e os cinco princípios: a filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, S. J. H. C. *et al.* (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 41-59.
- ADAD, S. J. H. C. *Corpos de rua: cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores*. Fortaleza: EdUFC, 2011.
- ADAD, S. J. H. C.; GAMA, M. *Os corpos-bichos dos estudantes como mecanismo de fuga às identidades fixas: uma oficina sociopoética*. In: BOMFIM, M. do C. A. do; ADAD, S. J. H. C.; NASCIMENTO, A. L. do (org.). *Educação, diversidades e políticas de inclusão: juventudes, cultura de paz e subjetividades*. Teresina: EdUFPI, 2014. p. 157-169. v. 2.
- BAUMAN, Z. *44 Cartas do mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BRITO, A. D. B. de. O discurso da afetividade e a linguagem dos *emoctions*. *Revista Letra Magna*, Cubatão, n. 9. p. 1-21, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.letramagna.com/emoticons.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2018.
- CANEVACCI, M. Autorrepresentação: movimentar epistemologias no contexto da cultura digital e da metrópole comunicacional. *Novos Olhares*, [s. l.], v. 4, n. 1, p. 16-20, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-7714.no.2015.102237>. Acesso em: 10 out. 2020.

CANEVACCI, M. Comunicação entre corpos e metrópoles. *Revista Signos do Consumo*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 8–20, abr. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1984-5057.v1i1p8-20>. Acesso em: 20 fev. 2018.

CASTRO, A. M. C. de. O corpo coletivo de barro como dispositivo de produção de confetos do educar para socioeducadores. In: ADAD, S. J. H. C. *et al.* (org.). Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com Sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 19-39.

COSTA, D. P. da; VIEIRA, M. D. dos S. Visualizando cibercultura em rastros digitais juvenis no Instagram. *Revista Interdisciplinar de Ciência Aplicada*, Petrópolis, v. 4, n. 7, p. 17-23, jun. 2019. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/ricaucs/article/view/6714/3851>. Acesso em: 10 out. 2020.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 44-52, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000300004>. Acesso em: 12 out. 2017.

GAUTHIER, J. A sociopoética como prática de pesquisa integral. *Revista de Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p. 848-52, nov./dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2014.15781>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GAUTHIER, J. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 127-142, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100012>. Acesso em: 20 nov. 2017.

GAUTHIER, J. Sociopoética e formação do pesquisador integral. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Bahia, v. 4, n. 1, p. 78-86, jul. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17267/2317-3394rpds.v4i1.459>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MARTINS, L. R.; ADAD, S. J. H. C. A produção de subjetividade pelos(as) jovens da escola pública sobre o corpo estranho nas redes sociais: uma inspiração sociopoética. In: BOMFIM, M. do C. A. do; ADAD, S. J. H. C.; NASCIMENTO, A. L. do (org.). *Educação, diversidades e políticas de inclusão: juventudes, cultura de paz e subjetividades*. v. 2. Teresina: EdUFPI, 2014. p. 81-95.

MORO, G. H. M. *Emoticons, emojis e ícones como modelo de comunicação e linguagem: relações culturais e tecnológicas*. *Revista de Estudos da Comunicação*, Curitiba, v. 17, n. 43, p. 53-70, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/comunicaca o?dd1=16455&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PAIS, J. M. *Jovens e cidadania. sociologia, problemas e práticas*, Lisboa, v. 1, n. 49, p. 53-70, fev. 2005.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A linguagem dos *emojis*. *Trabalhos em Linguísticas Aplicadas*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 379-399, mai./ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318134955176321>. Acesso em: 5 jun. 2018.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PETIT, S. H. Sociopoética: potencializando a dimensão poética da pesquisa. In: ADAD, S. J. H. C. *et al.* (org.). *Tudo que não inventamos é falso: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com Sociopoética*. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 19-39.

SANTOS, M. da C. de S. *Páginas sociopoéticas: deslizando nas ideias e nos conceitos de jovens sobre leitura*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

Submetido: 12/06/2020
Aceito: 14/10/2020

Planejamento das aulas no cotidiano da alfabetização: práticas, perspectivas e desafios

RESUMO: Neste texto apresentamos resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2018, com professoras alfabetizadoras de um município do interior do Rio Grande do Sul, as quais participaram da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 2017/2018. Problematicamos acerca da prática de planejamento das aulas pautados por referenciais que discutem o trabalho docente pelo viés coletivo e reflexivo na ação alfabetizadora e algumas das orientações dos Cadernos de Formação do PNAIC 2012 e 2014. Trata-se de uma pesquisa qualitativa orientada pela abordagem exploratória que teve como instrumento para produção dos dados um questionário que contemplou o total de 22 professoras alfabetizadoras atuantes no 3º ano. Os dados nos permitem afirmar que há uma prática de planejamento que ora acontece de forma individual e ora coletiva e que as condições de trabalho dessas profissionais nem sempre favorecem os encontros. Percebemos que as áreas de conhecimento mais abordadas por essas alfabetizadoras são a linguagem e matemática por acreditarem que no 3º ano do ciclo da alfabetização o domínio da leitura e escrita e os conceitos matemáticos precisam ser consolidados. Por fim, existe uma tendência forte de práticas de planejamento integrado.

Palavras- chave: Planejamento. Alfabetização. Práticas pedagógicas.

Silvana Maria Bellé Zasso

Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
szasso2006@gmail.com

Paula Pires da Silva

Secretaria de Município da Educação do Rio Grande (SMEEd)
pfppires@hotmail.com

Daniele Simões Borges

Secretaria de Município da Educação do Rio Grande (SMEEd)
daniele.uab@gmail.com

(1) Usaremos durante todo o texto o substantivo no feminino, já que os sujeitos envolvidos na pesquisa eram todas mulheres.

(2) Esta etapa do Pacto de Alfabetização na Idade certa iniciou em novembro/dezembro de 2017 com o processo de organização, mapeamento, seleção do grupo de trabalho, reuniões de estudo e planejamento com as formadoras regionais; mais efetivamente à distância por conta da proximidade do final do ano letivo, com os formadores locais e professores alfabetizadores e, de forma presencial, no primeiro semestre de 2018.

Introdução

Neste texto, apresentamos resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2018, com professoras alfabetizadoras¹ de um município do interior do Rio Grande do Sul, as quais participaram da formação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC 2017/2018.² O interesse em pesquisar sobre o tema do planejamento na alfabetização emerge das experiências de formação continuada de alfabetizadores, especialmente nesta já citada acima. Na ocasião, fomos responsáveis pela formação, estando completamente implicadas no desenvolvimento do processo formativo dessas professoras, evidenciando em diversos momentos, aspectos relevantes que emergiam do grupo, como, por exemplo, diferenças e contradições nas concepções sobre planejamento explicitadas por elas em perguntas e afirmações.

Diante da amplitude da temática do planejamento, focamos a pesquisa sobre como as professoras organizam o planejamento das suas aulas. Contudo, consideramos importante conhecer o perfil de quem está atuando nas classes de alfabetização, por

(3) A formação pelo PNAIC no município onde realizamos a pesquisa foi ofertada aos professores alfabetizadores em caráter de convite. Os encontros aconteceram no período da Hora Atividade, o que explica a ausência de uma parcela dos alfabetizadores da rede, já que não é a totalidade das escolas que têm garantido este espaço/tempo na carga horária do professor.

acreditarmos ser um dado significativo para pensarmos as políticas de formação de professores, bem como, inferir análises sobre a prática de planejamento das aulas. Objetivando dar conta destes pontos que consideramos cruciais nesta pesquisa, organizamos o trabalho em seções.

Na primeira, apresentamos problematizações acerca da prática de planejamento das aulas como uma atividade reflexiva permanente e importante na profissão docente, pautados por referenciais de Nery (2007), Corsino (2007), Leal (2005), Morais (2019), Sá e Lima (2015), Imbernón (2009, 2010, 2011) e Nóvoa (1991) que discutem sobre a prática e o trabalho docente coletivo e reflexivo na ação alfabetizadora. Além disso, tratamos das orientações dos *Cadernos de Formação do PNAIC 2012 e 2014*.

Na segunda seção tratamos da abordagem metodológica sustentados nos princípios da pesquisa qualitativa (GIL, 2010; LAVILLE; DIONNE, 1999), que nos orienta no sentido de compreender que o pesquisador é como um ator que constrói os dados; influencia e é influenciado por eles e neste movimento vai “descobrir” as significações produzidas tanto pelo participante como pelo pesquisador no tratamento dos dados produzidos. Destacamos que do total de 300 alfabetizadoras da rede pública municipal,³ estavam presentes na última etapa da formação, em 2018, apenas 109 professoras as quais protagonizaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Na terceira seção, apresentamos o perfil das professoras alfabetizadoras construindo um panorama sobre quem eram as professoras que atuavam, naquele momento, no 3º ano do ciclo da alfabetização. Na última seção, os dados sobre as práticas de planejamento das professoras, alguns aspectos do cotidiano destas práticas no que se refere a forma como a realizam; as referências que buscam para planejar; as articulações entre as áreas de conhecimento; seus desafios na dinâmica do trabalho e a articulação destes com os demais níveis de planejamento na escola.

No encaminhamento das discussões tecemos algumas considerações a respeito do que a pesquisa nos permite afirmar depois do caminho percorrido e quais questionamentos nos apontam a seguir.

A prática de planejamento na sala de aula de alfabetização de crianças

Temos defendido que o planejamento das aulas se constitui no eixo estruturante da prática pedagógica, pois ele além de organizar o trabalho pedagógico concretiza a intencionalidade do fazer docente. Entendemos que para os docentes, mesmo diante de vários desafios que enfrentam nas condições de trabalho e nas adversidades da rotina escolar e pessoal, ainda assim, a prática de planejamento é condição na profissão docente. (NÓVOA, 1991) Desse modo, compreendemos que a professora alfabetizadora, ao produzir seu planejamento, não apenas organiza o cotidiano da sala de aula, como igualmente expressa por meio deste os objetivos e as concepções teóricas que as constitui posto que “é por meio da elaboração do planejamento, de seu desenvolvimento e de sua avaliação que a escola afirma a sua autonomia e o seu saber específico”. (BATISTA, 2005, p. 9)

Numa perspectiva histórica, houve nas décadas de 1980 e 1990, a discussão das teorias construtivistas quando tivemos, no Brasil, uma crítica intensa aos modelos pré-estabelecidos de rotinas e planejamento das aulas e estas foram compreendidas, por muitos professores, como a abolição desta prática importante da docência. Soares (2004) vai explicar que nos anos 1990, vivemos um momento de “desinvenção da alfabetização” alavancada pela ausência de metodologias para alfabetizar. Ou seja, os métodos tradicionais foram, em grande parte, abandonados, porém metodologicamente podemos observar uma lacuna acerca da própria especificidade da tarefa de alfabetizar, o que influenciou, no nosso ponto de vista, nas práticas de planejamento das alfabetizadoras.

Desse modo, conforme Soares (2004) em virtude dessas mudanças teóricas no campo da alfabetização se expandiram os estudos sobre o conceito de letramento. Assim, o arranjo teórico e metodológico foi se alterando e a proposta de Soares (2004) de alfabetizar letrando, aos poucos, foi figurando na literatura nacional e nas propostas curriculares que sucederam este momento. De acordo com a referida autora já não podíamos mais pensar numa abordagem mecânica para alfabetizar, mas considerar que alguns conhecimentos relacionados à leitura e a escrita estariam presentes em práticas sociais diversas – antes mesmo de a criança estar no contexto escolar. No entanto, isso não dispensaria o ensino

(4) Esses índices são divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) através da realização de avaliações em larga escala com estudantes em todo país.

(5) Podemos destacar o Programa toda Criança Aprendendo de 2003; o Programa Pró-Letramento de 2005, e, sendo uma de nossas referências neste trabalho, o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2012.

(6) Melo (2015, p. 162-163) argumenta que, dado os aspectos positivos proporcionados pelo PNAIC, é preciso levar em consideração algumas insuficiências na prática escolar, pela falta de políticas públicas educacionais que envolvem infra estrutura, condições de trabalho, atendimento às crianças deficientes ou com dificuldades de aprendizagem, etc.

sistemático da escrita alfabética em sala de aula, e todo o trabalho docente que é empreendido para isso. (SOARES, 2004)

Além disso, numa linha geral, o conjunto de políticas educacionais desenvolvidas no que concerne a alfabetização foi historicamente baseadas em proposições de reformas curriculares, com pouca ou nenhuma apreensão do cotidiano vivenciado nas escolas e dos desafios da sala de aula, mas sim com forte interesse no melhoramento dos índices⁴ da alfabetização. Nesse horizonte, nos anos 2000, mais precisamente, podemos observar o investimento em Programas⁵ de formação de professores, levando em consideração as discussões paradigmáticas que envolvem o processo de alfabetização, valorizando a profissionalização e destacando o planejamento pedagógico como uma ação de produção do conhecimento docente.

Nesse sentido, um aporte condizente com as questões salientadas acima, são as discussões apresentadas nos *Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*⁶ - PNAIC (2012), ao tratar da organização do trabalho pedagógico, vislumbra a possibilidade do desenvolvimento de um currículo para a alfabetização que realmente garanta o direito à educação e os direitos das crianças enquanto protagonistas nesse processo, demonstrando o papel crucial que a ação de planejar exerce nas práticas pedagógicas cotidianas. Os cadernos ressaltam que:

[...] por meio de uma interpretação equivocada da teoria construtivista, passou-se a criticar tudo o que se relacionava com planejamento e organização do trabalho pedagógico com a justificativa de que era 'tradicional', velho e ultrapassado. Tal fato fez crescer um discurso em prol da não sistematização do ensino e da falta de programação das atividades, com a justificativa de que o trabalho de sala de aula deveria considerar apenas o que os alunos traziam da sua realidade. O professor, nesse contexto, seria o mediador desses conhecimentos na sua prática cotidiana escolar e não precisaria se programar para realizar as atividades, pois estas iriam surgir na própria prática cotidiana. *Cadernos de Formação do PNAIC ANO 1- UNIDADE 2.* (BRASIL, 2012, p. 19)

Essas leituras equivocadas podem ter favorecido para uma escassa organização do trabalho pedagógico e do acompanhamento da aprendizagem das crianças, bem como para a explicitação da intencionalidade das aulas gerando, de certa forma, uma diminuição

da importância do planejamento enquanto ação fundamental do trabalho docente.

Entretanto, na década de 2000 se intensificam as discussões acerca da prática do planejamento nos anos iniciais de uma forma integrada, ou seja, que os planos de aulas apresentem atividades que articulem as diferentes áreas de conhecimento, pois desta forma elas propiciam maior sentido aos conteúdos, potencializando a aprendizagem. Temos discutido no campo da alfabetização a necessidade de planejar em uma perspectiva de integração curricular (CORSINO, 2007; NERY 2007; SÁ; LIMA, 2015) isto é, planejar numa estrutura organizativa de projetos pedagógicos, sequências didáticas, atividades permanentes e de sistematização que possibilitem articular as diversas áreas de conhecimento.

Sendo assim, essa perspectiva de integração curricular auxilia o trabalho da professora diante da heterogeneidade apresentada por um grupo de crianças em processo de alfabetização bem como não podemos imaginar que apenas um modelo de planejamento e organização de atividades contemplará todas as facetas da aprendizagem da escrita e da leitura.

Contudo, esse olhar diferenciado e atento para heterogeneidade da sala de aula, que exige a docência na alfabetização, deve ser estendida às infâncias, pois as alfabetizadoras ao terem um “olhar sensível das produções infantis poderão conhecer os interesses das crianças e os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas” (CORSINO, 2007, p. 57) o que lhes permitirá intencionalizar as intervenções e propostas que vêm realizando, porque as perguntas, dúvidas e os “erros” cometidos pelas crianças em processo de alfabetização são dados valiosos para a intervenção das professoras e, por conseguinte, a seus planejamentos. A clareza da intencionalidade do trabalho pedagógico fará diferença nas ações de sala de aula e no processo de apropriação da leitura e da escrita, por isso insistimos de que esta prática precisa ser vivida pelas professoras alfabetizadoras no cotidiano da docência, porque,

Um dos elementos centrais para o sucesso escolar, em especial no ciclo de alfabetização, é o desempenho e as atribuições assumidas e conferidas aos professores. Acreditamos na capacidade do professor em desenvolver sua prática com qualidade e de forma coerente através do diálogo com seus pares na escola e com os materiais curriculares. Cremos que o planejamento é um dos meios para se programar as ações

docentes, um momento inicialmente pensado no coletivo da escola, que requer consciência do que se deseja fazer durante o ano letivo. (BRASIL, 2014, p. 7)

Assim, os momentos de planejamentos compartilhados por ano ou nível de ensino são muito importantes, tanto para a definição dos objetivos mais amplos do planejamento, quanto para os mais específicos do cotidiano da sala de aula, pois tais práticas darão maior orientação às suas ações na sala de aula e nas diferentes funções que podem ocupar na instituição. Nesse sentido, Batista (2005) também sugere o planejamento em diálogo com os pares e afirma que esta prática auxilia o docente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de maneira sistemática. Para o autor, o planejamento compartilhado deve ter como prisma a aprendizagem do estudante, por essa razão a partilha entre os docentes contribuiu para perceber, pela variação de concepções, questões relacionadas continuidade das aulas; a organização do currículo segundo a complexidade dos conhecimentos abordados e, também ao estabelecimento das finalidades a serem alcançadas para cada nível ou ano de ensino. (BATISTA, 2005) Desse modo, além da prática de planejamento compartilhado é necessário ter compreensão sobre o foco de cada etapa do ensino. Considerando o início do Ensino Fundamental, que tem o propósito de ensinar as crianças a ler e escrever, Moraes (2019, p. 134) ressalta que:

O primeiro ano do ciclo de alfabetização continua sendo uma etapa em que as crianças precisam ser ajudadas a desenvolverem as habilidades metafonológicas que participam do complexo processo de apropriação da escrita alfabética, quando, como demonstrou a teoria da psicogênese, avançam em suas hipóteses sobre o que a escrita nota e como ela cria notações.

Confirmando as ideias até aqui defendidas, Corsino (2007) afirma que o conhecimento é uma construção coletiva e é na troca de sentidos construídos, no diálogo e na valorização das diferentes vozes que circulam nos espaços de interação que a aprendizagem vai se dando.

Ainda sobre a articulação a partir da interdisciplinaridade na alfabetização, Sá e Lima (2015) elucidam que a proposição do ciclo nos anos iniciais pressupõe a integração curricular como motriz do trabalho pedagógico. Ou seja, para estar a favor dos direitos de aprendizagem das crianças não cabe mais a estruturação rígida de

uma sequência de conteúdos cumulativos e estanques. (SÁ; LIMA, 2015) Quando os planejamentos são organizados de forma articulada com as diversas áreas do conhecimento (ciências sociais, ciências naturais, noções lógico-matemáticas e linguagens), os princípios e propriedades do funcionamento da escrita alfabética são alicerçados em situações com mais sentido.

Sob esta ótica, a prática do planejamento compartilhado é processual e possui uma dimensão diagnóstica e outra formativa. Diagnóstica porque a avaliação é um ato contínuo neste processo. Precisamos avaliar tanto o processo de ensino como da aprendizagem por parte das crianças, levando em consideração seus interesses e expectativas. O planejamento não pode ser realizado apenas por parte da professora, necessariamente precisa estar acolhendo a perspectivas dos alunos. Desse modo, é formativo, pois como expõe Leal (2009, p. 3) planejar é “a atividade central da formação profissional do docente”.

Diante dos desafios da prática de planejamento do professor, outro aspecto a ser refletido é sobre o papel dos formadores de professores. Imbernón (2009, p. 105) ressalta que:

Pouco a pouco foi surgindo a consciência de que o(a) formador(a) deve assumir mais um papel prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais ou coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que ajude a melhorar.

O referido autor traz para o debate a urgência de se pensar os processos de formação continuada dos professores a partir da escola. Ele acredita que “[...] a formação centrada na escola pretende estabelecer um paradigma colaborativo entre os professores”. (IMBERNÓN, 2011, p. 85) Essas reflexões encontram diálogo com as ideias de Nóvoa (1991), que defende a escola como *lócus* de formação continuada do educador e atenta para o fato de que essa perspectiva não é simples e nem ocorre espontaneamente, ela é uma construção que só ganha vida quando passa da reflexão para a ação.

Acreditamos na ideia de que ao se estabelecer estes espaços formativos, promove-se uma cultura colaborativa defendida por Imbernón (2010) e esta passa a assumir um importante papel na

(7) Desde 2017 com o Programa de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se estendeu durante o ano 2018 e mais recentemente em 2019, enquanto pesquisadoras e formadoras de professores, viemos realizando proficuas parcerias com a Secretaria de Município da Educação (SMEd). Procurando ofertar e ao mesmo tempo sanar uma demanda vinda da própria SMEd: uma proposta de formação continuada que atenda as reais necessidades dos docentes em especial os Alfabetizadores.

(re)construção das identidades e saberes dos docentes, contribuindo sobremaneira nas práticas de planejamento das professoras por vivenciarem partilhas de dúvidas, dilemas e acertos no processo de alfabetização.

As atividades de formação continuada que temos desenvolvido⁷ têm nos possibilitado, por meio desta pesquisa, mapear as práticas de planejamento realizadas pelas professoras alfabetizadora e propiciado vivenciar este papel prático e reflexivo nas formações.

Sendo assim, na sequência do texto, tratamos dos procedimentos da metodológicos utilizados na pesquisa.

Abordagem metodológica

A pesquisa que apresentamos neste trabalho situa-se no campo da educação, mais especificamente, na formação de professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que, segundo os estudos de Laville e Dionne (1999, p. 33, grifo nosso),

[...] o *pesquisador* é um ator porque ele precisa construir os seus dados. Eles defendem que os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, e igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência.

Alicerçadas nesta concepção nos propomos construir caminhos para atingir nossos objetivos situados na pesquisa qualitativa e orientada pela abordagem exploratória que, de acordo com Gil (2010), se constitui numa estratégia que oportuniza uma percepção geral do fenômeno investigado. Desse modo, para alcançarmos dados qualitativos importantes para o encaminhamento desta investigação foi utilizado como instrumento da pesquisa o questionário com questões abertas e fechadas.

Utilizamos o questionário com a intenção de reconhecer as práticas de planejamento das professoras alfabetizadoras que atuam em escolas públicas de um município do interior do Rio Grande do Sul, as quais participaram da formação promovida pelo PNAIC 2017/2018. Considerando que o número inicial de participantes poderia ser de 300 professoras optamos pelo uso do questionário

por considerar o mais adequado e possível de ser realizado sem a presença do entrevistador.

Segundo Laville e Dionne (1999) o questionário tem vantagens como técnica de produção de dados que permite atingir um grande grupo favorecendo o pesquisador na compilação e na análise pormenorizadas das repostas. A partir desses pressupostos, o questionário foi dividido em duas partes: a primeira parte diz respeito ao perfil das professoras alfabetizadoras, pois fizemos um levantamento de aspectos referentes à formação e tempo de atuação no magistério destas docentes; a segunda parte focada nas práticas cotidianas de planejamento, desde a sua organização perpassando pelos desafios que encontram para realizar tal prática docente até sua articulação com outros níveis de planejamento na escola.

Nesse sentido, perguntamos sobre: a frequência que o planejamento das aulas é elaborado; se é uma ação individual ou coletiva; se existe um roteiro; o que tomam por referência para elaborar o planejamento – conteúdo, áreas de conhecimento, temáticas, tipos de atividades, sites da internet, entre outros aspectos –; de que forma selecionam o que é trabalhado em cada aula; quais os principais desafios que encontram na prática de planejamento; quais as áreas de conhecimentos que considera mais contemplada no planejamento semanal e por quê; se as condições de trabalho que tem atualmente favorecem para a elaboração do planejamento das aulas; justificar se na opinião delas consegue fazer um planejamento integrado. E, por fim, se existe articulação entre o planejamento das aulas com o projeto pedagógico da escola e demais planejamentos.

Os dados foram analisados e discutidos conforme a análise de conteúdo proposto por Laville e Dionne (1999) que orientam para um trabalho minucioso diante do dado bruto coletado. Neste processo realizamos a partir das respostas do questionário, um trabalho de descrição e categorização dos dados, pois para estes autores “[...] este é o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214)

O questionário foi organizado de forma que pudéssemos visualizar o perfil das professoras participantes da pesquisa e mapear a prática de planejamento que realizavam. Dos 109 questionários aplicados, 65 foram respondidos por professoras que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental; destes 65 questionários, 37

professoras não autorizaram o uso dos dados para a pesquisa, sendo que, apenas 28 professoras autorizaram o uso das informações. Para o caso deste trabalho, optamos por considerar exclusivamente os questionários das professoras que atuavam apenas em um dos anos que compõe o ciclo da alfabetização. Assim, serão utilizados os dados de 22 participantes da pesquisa que autorizaram o uso de suas respostas e estavam atuando em 2018 no 3º ano.

Considerando os questionários respondidos e autorizados, realizamos o procedimento de análise dos dados em três momentos. No primeiro momento, fizemos uma leitura atenta das respostas, tanto das questões objetivas quanto das discursivas. Os dados objetivos foram compilados e organizados em tabelas e os demais descritos para posterior análise. Após, foram destacados os enunciados mais recorrentes, dando visibilidade aos aspectos que no olhar das professoras eram pouco relevantes, importantes e discrepantes. No último momento, a partir dos objetivos do estudo exploratório, buscamos aproximações entre as respostas dos sujeitos. De acordo com a organização das questões apresentadas no questionário e da ênfase dada pelos sujeitos da pesquisa em suas respostas, foi possível destacar dois eixos de análise: a) o perfil das professoras alfabetizadoras e b) a prática do planejamento. Assunto que passamos a tratar na próxima seção.

O perfil das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa

Das 22 professoras participantes da pesquisa, 14 possuem formação no magistério em nível médio e, 20 delas também têm formação em nível superior, destas, 16 formadas em pedagogia. Constatamos também que 16 professoras realizaram pós-graduação em nível de especialização, cinco destas com mais de um curso e um possui curso de Mestrado. Os cursos de formação de professores aproximam-se e colaboram com a temática da Alfabetização, dentre os mais escolhidos temos a Psicopedagogia e a Orientação Pedagógica. Todas essas especializações foram realizadas após o ano 2000, o que indica tanto o interesse em continuar estudando, quanto a propagação de cursos em nível de especialização na modalidade a distância.

Esses dados demonstram que há um investimento na formação dos professores tanto em nível de graduação como em nível

de pós-graduação coerente, de certa forma, com as políticas de formação inicial de professores que vem sendo fomentadas no país desde os anos 2000. Em relação à formação em âmbito de mestrado e doutorado, ainda é muito incipiente a continuidade desses estudos. Diante desse dado é importante problematizarmos acerca da necessidade de uma política de indução para a continuidade da formação em outros níveis da pós-graduação, tanto pela Secretaria de Município da Educação no que tange a flexibilização de horário, quanto na oferta de cursos na região.

Pinho (2009) sinaliza que o aprimoramento intelectual do professor incide no desempenho dos alunos, qualificando o saber docente e, por conseguinte, contemplando novos saberes em torno da educação, neste contexto outros conhecimentos em torno da alfabetização e da aprendizagem das crianças. Entretanto, sabemos dos diversos fatores que interferem neste aprimoramento, contudo, é necessário pensarmos em políticas de indução para a continuidade da qualificação do profissional que está atuando diretamente no ciclo da alfabetização

Os dados referentes ao tempo de docência em alfabetização mostram que a maioria das professoras está nos primeiros 10 anos de carreira. Com isso, é possível afirmar que a grande maioria delas exerce sua docência no ciclo de alfabetização em quase todo o tempo da carreira. Este dado nos permite inferir que há uma identificação das professoras com o campo da alfabetização.

Passamos agora a tratar do mapeamento que construímos sobre a prática do planejamento das professoras alfabetizadoras.

A prática de planejamento das aulas: o que os dados indicam?

Dentre as questões elaboradas para compreender como tem sido vivenciada esta prática pelas professoras alfabetizadoras, foi nosso interesse conhecer qual é a frequência que o planejamento é realizado por elas, sendo assim propusemos uma questão indicando três possibilidades a serem assinaladas: diário, semanal ou quinzenal. Nenhuma professora indicou que realiza o planejamento quinzenalmente, 14 professoras afirmaram que planejam semanalmente e oito planejam diariamente. Esta constatação evidencia, no nosso ponto de vista, um dado muito importante, qual seja, de que há a prática do planejamento sendo desenvolvida

pelo grupo investigado, ou seja, suas intervenções pedagógicas não estão imersas ao acaso, mas estão sendo intencionalizadas. Leal (2009) ao abordar a prática do planejamento na alfabetização vem enfatizando a sua importância para a aprendizagem das propriedades do sistema de escrita alfabética, segundo a autora o planejamento organiza a realização de um trabalho pedagógico que prevaleça a intencionalidade do ensino por meio de uma ação educativa sistemática. Pudemos observar no grupo investigado que prevalece o planejamento semanal e diário o que possibilita o redimensionamento de sua prática à curto prazo sem perder de vista os objetivos mais amplos.

Defendemos que este planejamento semanal ou quinzenal deva ser sempre realizado com pauta no trabalho realizado na semana ou semanas anteriores, de forma que o professor que planejou avalie, revise o mesmo, no intuito de criar estratégias que retomem os aspectos conceituais e assim atinja os objetivos de aprendizagem pensados para aquela semana, mês, trimestre e assim sucessivamente conforme o ano letivo for transcorrendo. Sendo assim:

O que será trabalhado na semana precisa contribuir para a continuidade da aprendizagem dos alunos, de modo que eles avancem e ampliem o conhecimento [...]. Ao elaborar as sequências de atividades, será necessário pensar como essa sequência pode contribuir para a construção dos conceitos que serão trabalhados naquela aula. Os objetivos de aprendizagem necessitam estar explícitos no planejamento para que os alunos compreendam os conteúdos. As estratégias metodológicas e os recursos didáticos necessários para que ocorra aprendizagem deverão ser coerentes com o conteúdo que se pretende ensinar. (BRASIL, 2014, p. 10)

Também, buscamos compreender como esta prática de planejamento vem sendo vivenciada pelas professoras no cotidiano da escola, ou seja, se ele acontece de forma coletiva ou individual para entendermos se tais planejamentos são elaborados e ou discutidos entre os pares na escola. Os dados indicam que o planejamento é realizado tanto individual como coletivamente. Relatando suas investigações, Batista (2005) tematiza que na escola, para que o planejamento individual seja realizado é preciso de tempo e trabalho coletivo. E, nesta visão “Tempo é algo de que, em geral, os professores não dispõem. A maior parte dos docentes brasileiros

possui contratos de trabalho que não prevêm tempos para atividade extra-classe e para o trabalho coletivo". (BATISTA, 2005, p. 11)

Diante disso, se compararmos o planejamento coletivo e o individual, constatamos a predominância da atividade solitária. As orientações das políticas educacionais atuais, mais precisamente na BNCC, defendem enquanto proposta para os professores, o planejamento por meio do trabalho cooperativo e em conjunto. (BRASIL, 2018) É uma preocupação que este planejamento seja processual e desenvolva o fortalecimento das relações e produção de projetos, envolvendo professores e comunidade escolar de forma coletiva.

Corroboramos com essa posição, no entanto, não podemos desconsiderar que as condições de trabalho das professoras conforme já ressaltado pelos estudos de Batista (2005), nem sempre favorecem a esta prática coletiva, pois muitos docentes que atuam no ciclo da alfabetização trabalham 40h semanais e, muitas vezes, em escolas diferentes, dificultando o encontro para a realização de estudos e práticas coletivas. Essa realidade foi apontada pelas pesquisadas quando questionadas se as condições de trabalho favoreciam a prática de planejamento das aulas. Vejamos alguns excertos:

Nem sempre! Pelos recursos disponíveis na escola. Cada ano que passa se torna mais curto os recursos. Falta materiais essenciais para um bom desenvolvimento das aulas. Até xerox é limitado, muitas vezes nem folha de ofício tem, embora a equipe diretiva esteja empenhada em procurar recursos (P18).

Sim, este ano com os momentos de hora atividade foram importantes para a elaboração dos planos (P12).

O professor trabalha 20 horas e trabalha todas as horas, planejar fica difícil (P21).

Não. Uso meu tempo fora do expediente de trabalho, não tenho contribuições da coordenação e poucos materiais (P5).

Certamente, estas professoras retratam o cotidiano de muitos profissionais que atuam no ciclo da alfabetização. O tempo para se dedicar à atividade de planejamento nem sempre é garantido e a escassez de recursos humanos que enfrenta a maioria das escolas públicas brasileiras é um fato determinante. Nesse município, embora com avanços, ainda enfrenta a dificuldade da falta de professores para efetivar a hora atividade, quando isto é garantido, os horários

deste período não coincidem com o turno das colegas do segmento, dificultando o encontro para a elaboração do planejamento de forma coletiva, justificando a predominância da prática individual do planejamento. Também, o escasso tempo para planejar dentro do seu turno de trabalho, faz com que o professor realize a atividade em outro tempo/espaço: em casa.

No que se refere à existência de um roteiro para realizar a prática de planejamento dez professoras responderam que sim, seguem um roteiro e a maioria, 12 professoras, respondeu que em parte há algum roteiro a ser seguido. O roteiro sinaliza também uma ação metodológica na prática do planejamento, no qual a professora tenha a visão do que pretende ensinar, do que é preciso recuperar e, não menos importante, dos processos avaliativos que intenciona realizar. Assim, podemos afirmar que a maioria das professoras realiza a prática de planejamento seguindo um roteiro, às vezes de forma coletiva e, muitas vezes, de forma solitária.

Quando questionadas sobre as alternativas de referência que elas tomam para realizar esta prática, as professoras elencaram por ordem de prioridade quais elementos que elegem ao planejar. A partir do levantamento das respostas, evidenciamos que a maioria das professoras opta por uma prática de planejamento integrado, pois tomam a “temática” como ponto de partida e, em seguida as “áreas de conhecimentos” para organização das atividades das aulas. A seleção de temáticas, pode se constituir numa estratégia importante para realizar articulações com as diferentes áreas do conhecimento. Essa prioridade dada pelas professoras as temáticas e áreas de conhecimentos ao planejar, encontra consonância com uma das modalidades de organização do trabalho pedagógico que Nery (2007, p. 119) defende – o projeto – por ele se constituir

[...] em um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas – falar/ouvir, escrever /ler – a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas de conhecimentos, tendo em vista uma situação didática que poder ser significativa para elas.

O trabalho com Projetos e, outras modalidades de ensino que buscam a integração dos saberes, exige da professora conhecer o universo infantil ao qual ela está mediando a aprendizagem. Para isto conhecer as crianças e os objetivos das áreas de conhecimento

de cada adiantamento é fundamental. De acordo com Corsino (2007, p. 58, grifo da autora):

Conhecer (as crianças), por sua vez implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica também uma organização flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar *saltos* dos conhecimentos.

A partir destas ideias de escuta das crianças, dos conhecimentos dos objetivos e da flexibilidade no planejamento, percebemos quanto a prática de planejamento exige a capacidade de estar num movimento dialético de (re)visitar e (re)elaborar as intenções previstas pela professora naquela aula, pois a contingência da sala de aula poderá redirecionar o planejado, mas sem perder de vista os objetivos curriculares. Por essa razão entendemos que para o planejamento ser realizado precisa do comprometimento das professoras alfabetizadoras, somente assim é que será alcançado o redimensionamento da ação pedagógica. Do exposto, entendemos que por meio do planejamento em ação também são observados quais os conhecimentos construídos pelas crianças e aqueles que precisarão ser melhor desenvolvidos. Ou seja, integrando a experiência das crianças e os diversos saberes almejados em uma proposta sistemática de ensino que prevê continuidade e aprofundamento dos conhecimentos, as práticas, na escola, serão qualificadas. Sobre o direcionamento do planejamento, as professoras entrevistadas puderam retratar como realizam a seleção do que é trabalhado em sala de aula. Vejamos o que expressam:

De acordo com as dificuldades individuais dos alunos, pois tenho uma turma muito diferenciada (P4).

De acordo com o interesse da turma, e dificuldades que os alunos apresentam durante as aulas. Com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem prazerosa (P13).

Constatamos que a maioria das professoras têm por referência os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos para

propor as aulas. O que de certa forma parece atender o princípio pedagógico de partir da realidade da turma. Leal (2009), em seus estudos, defende que levar em consideração o interesse das crianças deve ser o elemento motriz para organização dos procedimentos no cotidiano escolar.

Sobre as áreas contempladas no planejamento semanal, a grande maioria (18) respondeu que o foco é na área da linguagem e matemática e justificaram tal ênfase pela preocupação em alfabetizar. Vejamos abaixo:

Considero a leitura/escrita/oralidade/raciocínio lógico. Penso ser devido a preocupação constante em alfabetizar, e ampliar a habilidade de escrita e leitura, e a necessidade de organização do pensamento através da fala, e a elaboração e uso dos conceitos matemáticos (P17).

Língua portuguesa (oralidade e escrita) e matemática, devido a extensão de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas e como no 3º ano ainda se encontra muitos alunos no início do processo de alfabetização; acabo (reconheço ser uma lacuna) me detendo mais nesse processo. Os demais conhecimentos (ciências, história, geografia) vou adaptando e fazendo algumas atividades (P.19).

Considerando que as professoras atuavam no 3º ano e, que este ano é considerado o último do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), fica atrelado a ele uma maior responsabilidade ou cobrança sobre a consolidação do processo de alfabetização, pois a retenção/reprovação já existe, não nos surpreende tais respostas. Esta situação impõe às professoras um compromisso que explica os argumentos utilizados para justificar esta ênfase. Também, de uma maneira geral, podemos afirmar que há um predomínio, histórico das áreas da linguagem e da matemática no currículo escolar da Educação Básica e, embora as orientações para o ciclo da alfabetização não sejam neste sentido, as professoras entrevistadas a explicitaram.

Um aspecto importante de ser considerado é o aumento do número de turmas de 3º ano. Embora este não seja o objetivo deste trabalho, temos observado nas ações de formação continuada um discurso pedagógico que explicita vários fatores que podem ter contribuído para a produção deste fenômeno, dentre eles a interpretação equivocada da legislação que trata da progressão continuada, bem como a falta de uma proposta pedagógica bem articulada entre estes três primeiros anos

Em relação ao planejamento integrado, a maioria afirmou realizar tentativas desta natureza, principalmente por meio dos projetos pedagógicos. De acordo com os estudos de Ferreira e Albuquerque (2012) um planejamento integrado contribui para que na ação pedagógica o professor tenha maior repertório didático no momento da prática, organizando os diferentes recursos, podendo perceber por meio de exercícios metodológicos diferentes, os desafios e necessidades cognitivas dos grupos de estudantes. Alguns excertos sobre este dado:

Sim, busco trazer relações entre as áreas do conhecimento de forma sistemática (P9).

Sempre que possível tento integrar, mas em algumas disciplinas nem sempre é possível (P1).

Não, porque minha turma tem dificuldades no aprendizado variadas e aí faço atividades variadas (P4).

As respostas acima demonstram que a maioria dessas professoras elaboram planejamentos integrados, mas ainda encontram algumas dificuldades, ao mesmo tempo, em número menor, temos ainda profissionais que diante da heterogeneidade de aprendizagem da turma indicam certa dificuldade em abordar a integração das áreas em seus planejamentos de aula. Leal (2009) sugere que para aperfeiçoar esse aspecto no planejamento o professor precisa investir no registro diário das situações didáticas, e recorrer a estas no momento da produção de um novo planejamento.

Outro aspecto que abordamos na pesquisa sobre a prática de planejamento das aulas foi se havia articulação entre os níveis de planejamento escolar, ou seja, se a prática de planejar as aulas tomava por referência o Projeto Pedagógico da Escola e o Planejamento Anual Escolar. Em nosso ponto de vista, esta articulação é papel de uma instituição de ensino precisa construir propostas pedagógicas que envolvam todos da escola, isto é, professores, funcionários e comunidade em direção às intencionalidades, administrativas e pedagógicas ali definidas.

Observamos que 17 das professoras responderam que há articulação com os outros níveis de planejamento, indicando que a maioria das práticas de planejamento das aulas destas professoras, também está articulada a outros níveis de planejamento escolar que

direcionam suas propostas no cotidiano da sala de aula. Algumas pontuaram a forma que vivenciam esta prática na escola que atuam:

Sim. O trabalho com o projeto está contemplado no P.P.P. Temos os projetos realizados nas turmas e temos um único da escola ao qual a professora busca vincular o seu com o mesmo (P11).

Sim, conforme o P.P.P. de minha escola, trabalhamos de maneira articulada, incentivando a inclusão, cooperação, a crítica, etc. (P15).

Sim, porque nas reuniões de formação de professores discutimos de forma coletiva os projetos e temáticas a serem trabalhados (P20).

Após este percurso investigativo, evidenciamos que desafios existem, principalmente, no que diz respeito às condições de trabalho destas profissionais, considerando que a maioria delas trabalham, muitas vezes, em mais de uma escola cumprindo uma jornada de 40h semanais com turmas de currículo integrado. Seguimos na defesa da melhoria das condições de trabalho e qualidade das práticas alfabetizadoras.

Considerações finais

Neste artigo abordamos aspectos da prática de planejamento de um grupo de professoras alfabetizadoras e analisamos o perfil de formação. As ideias aqui trabalhadas foram sendo construídas a partir dos dados dos questionários respondidos e problematizamos sobre como tem sido o planejamento no cotidiano escolar. Entretanto, sabemos que poderá haver discrepância entre o dito e as práticas realizadas na escola.

Os dados indicaram que a maioria das participantes da pesquisa tem formação em nível superior e pós-graduação e, que a partir dos anos 2000, houve um maior movimento em direção à formação. Isto, a nosso ver, confirma a necessidade de políticas públicas de formação continuada permanente.

A partir desta investigação, podemos inferir que de uma maneira geral, há uma prática de planejamento que ora acontece de forma individual e ora coletiva e que as condições de trabalho destas profissionais nem sempre favorecem os encontros coletivos, bem como, para realizar esta prática no turno de trabalho, tendo que ser efetivada em seu tempo de descanso.

Também percebemos que as áreas de conhecimento mais abordadas por estas alfabetizadoras são a linguagem e matemática por acreditarem que no 3º ano do ciclo da alfabetização o domínio da leitura e escrita e os conceitos matemáticos precisam ser consolidados. Além disso, existe uma tendência forte de práticas de planejamento integrado que favorecem a uma perspectiva curricular interdisciplinar, mesmo que em alguns casos, encontrem dificuldades ao integrar algumas áreas por meio de diferentes estratégias.

Por fim, cabe salientar que desenvolver pesquisa situada em ações de extensão tem propiciado reflexões teórico metodológicas importantes que suscitam tanto o ensino da graduação como a definição de novas questões, que nos instigam e motivam a aprofundar estudos sobre as dificuldades de planejar de forma integrada.

Planning of classes in the daily life of literacy: practices, perspectives and challenges

ABSTRACT: In this text we present the results of a survey conducted in 2018, with literacy teachers from a municipality in the interior of Rio Grande do Sul, who participated in the training carried out within the scope of the National Pact for Literacy at the Right Age - PNAIC 2017/2018. We problematize the practice of planning classes based on references that discuss teaching work through the collective and reflective bias in literacy action and we deal with the guidelines of the Training Notebooks of PNAIC 2012 and 2014. It is a qualitative research guided by the exploratory approach that had as a tool for data production a questionnaire that included a total of 22 literacy teachers working in the 3rd year. The data allow us to affirm that, in general, there is a planning practice that sometimes happens individually and sometimes collectively and that the working conditions of these professionals do not always favor meetings. We realized that the areas of knowledge most addressed by these literacy teachers are language and mathematics because they believe that in the 3rd year of the literacy cycle, the domain of reading and writing and mathematical concepts need to be consolidated. Finally, there is a strong trend towards integrated planning practices.

Keywords: Planning. Literacy. Pedagogical practices.

Planificación de las clases en la vida diaria de alfabetización: prácticas, perspectivas y desafíos

RESUMEN: En este texto presentamos los resultados de una encuesta realizada en 2018, con maestros de alfabetización de un municipio del interior de Rio Grande do Sul, que participaron en la capacitación dentro del alcance del Pacto Nacional para la Alfabetización a la edad adecuada - PNAIC 2017/2018. Problematizamos la práctica de planificar clases basadas en referencias que discuten el trabajo docente a través del sesgo colectivo y reflexivo en la acción de alfabetización y nos ocupamos de las pautas de los Cuadernos de capacitación de PNAIC 2012 y 2014. Es una investigación cualitativa guiada

por el enfoque exploratorio que tuvo como herramienta para la producción de datos un cuestionario que incluyó a un total de 22 alfabetizadores trabajando en el 3er año. Los datos nos permiten afirmar que existe una práctica de planificación que a veces ocurre individualmente y otras colectivamente y que las condiciones de trabajo de estos profesionales no siempre favorecen las reuniones. Nos dimos cuenta de que las áreas de conocimiento más abordadas por estos maestros de alfabetización son el lenguaje y las matemáticas porque creen que en el tercer año del ciclo de alfabetización, el dominio de la lectura y la escritura y los conceptos matemáticos deben consolidarse. Finalmente, existe una fuerte tendencia hacia prácticas integradas de planificación.

Palabras-clave: Planificación. Alfabetización. Prácticas pedagógicas.

Referência

BATISTA, A. A. G. *et al.* *Planejamento da alfabetização*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar- alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho pedagógico*. Brasília, DF: MEC: SEB, 2014.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R do. (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2007.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa*. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução Sandra Trabusco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: EdUFMG, 1999.
- LEAL, T. F. *Estabelecendo metas e organizando o trabalho: o planejamento no cotidiano docente*. Olinda: Secretaria Municipal de Educação de Olinda, 2009. Mimeo.
- MELO, E. P. C. B. N. *PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.
- MORAIS, A. G. de. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo da alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- NERY, A. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- SÁ, C. F. de; LIMA, S. B. de Amorim. Ciclo de alfabetização e direitos de aprendizagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015. (Caderno 1).
- SOARES, M. Alfabetização: em busca de um método? In: SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 85-97.
- PINHO, P. M. *Currículo e alfabetização nos planos de estudos: construções interdiscursivas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

Submetido em: 31/07/2020
Aceito em: 16/10/2020

Instruções para os autores

Os artigos deverão observar o escopo da revista, versando sobre temáticas referentes à educação, o que deverá estar explícito no título e resumo.

É possível submeter artigos de um, dois ou no máximo três autores.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos em doc, docx, rtf usando qualquer programa de edição de texto, ou em formatos abertos (odt – usando o LibreOffice, OpenOffice ou BrOffice, por exemplo). A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado ou Liberation Sans (fonte livre). Os artigos devem ter entre 25.000 e 45.000 caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave. Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10.000 caracteres com espaço, seguindo a mesma formatação utilizada para os artigos (anteriormente definidas). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras (diretriz para submissões a partir de setembro 2019). Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. Ele deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Descritores (palavras-chave, keywords e palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract (em inglês) e o Resumen (em espanhol), contendo no máximo, cinco palavras, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>. Cada autor/a só poderá ter um artigo em tramitação. Será observado um intervalo de 12 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão. No caso de professores e/ou pesquisadores vinculados à Universidade Federal da Bahia, será observado um intervalo de 36 meses entre a publicação de textos escritos pelo/a mesmo/a autor/a e o início de um novo processo de submissão (diretrizes válidas a partir de novembro de 2019).

A “Revista entreideias: educação, cultura e sociedade” segue as normas da ABNT vigentes referentes à Apresentação de citações em documentos (NBR-10 520), Numeração progressiva das seções de um documento (NBR 6024) e as Normas de apresentação tabular, do IBGE.

Destaca-se que, de acordo com as normas da ABNT e da política da Revista, deverão ser seguidas as seguintes orientações para a preparação dos originais:

1. Título principal em negrito e minúsculas, seções primárias maiúsculas e secundárias (títulos internos), em maiúsculas sem negrito.
2. Abreviaturas e siglas utilizadas pela primeira vez no texto devem figurar entre parênteses após o nome por extenso.
3. Citações com mais de três linhas deverão ser recuadas em 4 cm a partir da esquerda, espaço simples, justificado e digitado em corpo 11.
4. As notas, quando existirem, deverão ser exclusivamente explicativas, numeradas sequencialmente e aparecerem no pé de página.
5. Quadros, gráficos, mapas, tabelas, entre outros, deverão ser numerados, titulados corretamente e com indicação das fontes que lhes correspondem, devendo ser postados no sistema separadamente, com indicação clara no texto da sua localização. No sistema, submeter no campo “Transferir documentos complementares” (Etapa 4 da submissão)

As Referências deverão conter tão somente os autores e textos citados no artigo e serem apresentadas ao final do texto, em ordem alfabética, de acordo com a NBR-6023/2002, da ABNT.

Modelos de Referências

Livro

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 140 p

Capítulo de livro

MEADOWS, A. J. Tornando públicas as pesquisas. In: _____. A comunicação científica. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. p. 161-208.

Artigo de periódico

COUTO, Edvaldo Souza et. al. Da cultura de massa às interfaces na era digital. Revista da Faced, Salvador, n.14, p.105-118, jul./dez. 2008

Coletânea

TENÓRIO, Robinson Moreira; AMORIM, Cláudio Alves. Desafios Educacionais em um mundo de automação. In: _____; LORDÊLO, José Albertino Carvalho. Formação pela pesquisa: desafios pedagógicos, epistemológicos e políticos. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 311-324

Tese e Dissertação

SANTOS, Wilson Nascimento. Comunicação não verbal, ética, cinema e práxis pedagógica. 2008. 130 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2008.

Congressos, Conferências, Simpósios e outros Eventos Científicos

SENNA, L. A. G. Letramento ou leiturização? O sócio-interacionismo na lingüística e na psicopedagogia. In: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, 12., 2000, Campinas, SP. Anais... Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil, 2000. Disponível em: . Acesso em: 9 fev. 2006.

Referência Legislativa

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: . Acesso em: 8 de ago. 2008.

Matéria de Jornal

LEITE M. PLoS e SciELO dão o que falar. Folha de S. Paulo, 16 nov. 2002. Caderno Mais: 3.

Itens de Verificação para Submissão

A submissão dos originais deverá ser enviada por meio do Sistema Eletrônico de Revista (SEER) – portal da Revista *entreideias: educação, cultura e sociedade* (www.entreideiais.ufba.br) – e os autores poderão acompanhar o andamento de todo o processo de tramitação do seu texto através deste sistema. Para tal, o autor deverá se cadastrar no sistema, clicando na página inicial em “Acesso”. Se já for usuário do sistema, digitar o seu login e senha. Se não, clicar em “Não está cadastrado? Cadastre-se no sistema”, seguindo as orientações apresentadas na tela, e criando um nome para usuário, senha, informações pessoais e profissionais. Não deixe de preencher corretamente o campo “Resumo da Biografia” com os seus dados acadêmicos no momento do cadastramento inicial pois eles serão o usados para identificar o artigo no sistema, na versões online e impressa. Não deixe de incluir todos os autores do artigo,

na ordem que devem aparecer quando publicados. Esses dados ficarão armazenados no sistema. Após o cadastro, ou simplesmente após o login para os já cadastrados no sistema, siga os passos para a submissão do original.

No Passo 1, observe as condições de submissão marcando as caixas de seleção e escolhendo adequadamente a que seção o original se destina.

O não preenchimento dos metadados e a não indicação da seção a que se destina o texto implicará na imediata rejeição do texto.

O Passo 2 é a submissão propriamente dita. Observe que os seus dados armazenados no sistema estarão todos já disponíveis, não sendo necessário redigitá-los. Esse é um momento importante para a inclusão dos demais autores do original, se houver. Autores não incluídos nessa etapa não constarão da publicação da Revista.

O Passo 3 constitui-se no envio do arquivo com o original. Verifique o item “Assegurando uma Avaliação Cega segura”, para seguir as orientações de forma a garantir que a sua submissão não contenha nenhum tipo de identificação autoral, o que implicará na imediata rejeição do texto. Quadros, gráficos, mapas, tabelas entre outros, deverão ser postados no sistema, separadamente, com indicação clara da sua localização no texto submetido.

Ideias e opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade, não refletindo, necessariamente, a linha editorial da Revista.

Os originais serão submetidos, sem identificação de autoria, a dois avaliadores e, se necessário, a um terceiro. Esses avaliadores recomendarão a sua aceitação, recusa ou poderão sugerir reformulações. Cópias do conteúdo dos pareceres ficarão disponíveis no sistema SEER (portal da Revista *entreideias*: educação, cultura e sociedade), e os autores serão avisados por correspondência eletrônica sobre a conclusão da avaliação, mantendo-se em sigilo os nomes dos avaliadores.

Apesar da responsabilidade da correção normativa e gramatical do texto ser da inteira responsabilidade do autor, a Revista ainda procede a uma revisão dos textos. Caso necessário, a Revista poderá apontar falhas ou solicitar alterações nos originais.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição deverá ser original e inédita ou que tenha sido publicada apenas em Anais de Congresso.

Os originais (em português ou espanhol) deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados em processadores de texto sendo salvos, preferencialmente, em formatos abertos (odt – usando o OpenOffice ou BrOffice, por exemplo) ou nos formatos rtf ou doc, usando qualquer outro programa de edição de texto.

Todos os endereços “URL” no texto (ex.: <http://pkp.ubc.ca>) estarão ativos.

A fonte deverá ser Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1 ½, justificado, não podendo ultrapassar o limite de 45 mil caracteres com espaço, não incluindo os resumos e as palavras-chave.

As referências finais e no corpo do trabalho deverão estar seguindo as normas da ABNT, especialmente a NBR6023, de agosto de 2002.

O texto segue os requisitos de formatação da revista segundo as Diretrizes do autor, encontradas na seção “Sobre” a revista. O arquivo com o artigo não contém nenhum tipo de identificação. A identificação do autor foi removida, e “autor” e “ano” foram usados na bibliografia e notas de rodapé, ao invés de nomes de autores, títulos, etc. O nome do autor foi removido em “Propriedades do documento”, opção do menu “Arquivo” na maioria programas editores de texto (LibreOffice, BrOffice, Word etc).

Não serão permitidos Anexos e Apêndices ao artigo. As Resenhas deverão ter, no máximo, 10 mil palavras, seguindo a mesma formatação dos artigos (vide anteriores). É imprescindível a indicação da referência completa da obra resenhada.

No original, deverá ser observada a seguinte estrutura:

Resumo e palavras-chave em português, inglês e espanhol. O Resumo deverá conter entre 150 a 250 palavras, de acordo com a NBR 6028/2003, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Título em inglês e descritores (palavras-chave, key words, palavras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract e o Resumen, contendo no máximo, cinco palavras em português, inglês

e espanhol, que deverão ser extraídas do Thesaurus Brasileiro de Educação, do INEP, no seguinte endereço: <http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/>.

Declaração de direito autoral

Direitos Autorais para artigos publicados nesta revista são do autor, com direitos de primeira publicação para a revista. Os artigos aqui publicados são de uso gratuito, com atribuições próprias, através da licença Creative Commons CC BY, sendo obrigatório a menção da autoria e permitido que os mesmos sejam lidos, baixados, copiados, distribuídos ou impressos sem necessidade de autorização previa. Os autores são autorizados a fazerem contratos em separado do artigo aqui publicado, sempre mencionando a autoria e a primeira publicação nesta revista. Os autores autorizam a revista redistribuir esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência que seus editores julguem apropriados.

Política de privacidade

Os nomes e endereços de email neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

Liane Castro de Araujo (editora)

Fátima Aparecida de Souza (editora associada)

Maria Cecília de Paula Silva (editora associada)

Vanessa Sievers de Almeida (editora associada)

Revista entreideias: educação, cultura e sociedade

Faculdade de Educação - UFBA

www.entreideias.ufba.br

COLOFÃO

Formato	18 x 25 cm
Tipografia	Swiss 721Bt e Veljovic Book

