

ISSN 2317-0956

revista
(entreideias)

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

(10)

v. 10, n. 3, set./dez. 2021

(10)

revista **entreideias** EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

v. 10, n. 3, set./dez. 2021

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, Catalunya, 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 (Doutro 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. Salette 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. 10, n. 3, set/dez. 2021





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

Silvana Pereira da Silva Designer - ME

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:

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

Latindex – Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América

Latina, en Caribe, Espana y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista entreideias [recurso eletrônico] : educação, cultura e sociedade. -
Vol. 8, n. 3 (set/dez. 2019)- . - Dados eletrônicos. - Salvador : UFBA, Faced, 2019--
Quadrimestral.

Título anterior: Revista da FACED (1994-2011).

Descrição baseada em: vol. 8, n. 3 (set/dez 2019).

Acesso em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/issueview/1953>

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

CDD 370 -23. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Maria Auxiliadora da Silva Lopes - CRB-5/1524

Sumário

Os Olhares dos Mestrandos do MPEJA sobre a Inclusão no Ambiente Escolar da EJA

Eliziane Santana dos Santos,
Alessandra Alexandre Freixo

7

Educação, transmissão e cultura: as cantigas tradicionais como legado histórico-cultural no contexto escolar

Crislei de Oliveira Custódio,
Juliana de Almeida Carvalho Silva

29

Feminilizando sentidos sobre a natureza da ciência: por mulheres e mulheres negras *rappers*

Robert De-Carvalho

51

Processos de inclusão e educação do campo: desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias

Melina Mörschbacher,
Deyse Reis

69

Internacionalização na UFBA: estratégias para inserção na educação global

Suely Souza Santos
Flávia Goulart Rosa

89

Instruções para os autores

111

Artigos

Quando o plantio de feijão nos atravessa: experiências e experimentações nas ciências naturais no campo

Resumo: Este artigo versa sobre um recorte de nossa pesquisa cartográfica, advinda de uma memória escolar vivenciada no Ensino Fundamental: o experimento que se propunha acompanhar o processo de germinação do feijão em um recipiente com algodão umedecido. A realização desse experimento provocou atravessamentos que causaram incômodos e nos mobilizaram a construir nossa escrita tomando esta memória como a potência da qual partem as reflexões em torno da noção de experiência (a partir dos escritos de Jorge Larrosa). Pensando nos atravessamentos que esta memória vem produzindo em nosso estar-sendo professoras, propomos como objetivo deste estudo acompanhar os processos de produção de memórias docentes, que visem expressar professoralidades no campo, considerando as entrevistas narrativas, articuladas a imagens visuais, como dispositivos para “fazer ver e fazer falar”, tomando Gilles Deleuze como inspiração. Neste artigo, chamamos à conversa uma professora de uma escola no campo, a fim de acompanhar a produção de diferenças que permeiam nossas professoralidades, por meio de nossas memórias e dos acontecimentos que nos atravessam. Compreender a diferença como base do nosso processo de (trans)formação professoral, nos permitiu refletir sobre o fato de que ela é responsável pelos acordos e tensionamentos estabelecidos nos docentes por meio da experiência, que é o mote deste plantio cartográfico. Através da partilha de experiências, pudemos perceber que há muito de coletivo em nossos atravessamentos pessoais, afetando nossas professoralidades, ainda que de maneiras distintas.

Palavras-chave: Educação. cartografia; (auto)biografia; experiência imagética.

Eliziane Santana dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
lee_santanafsa@hotmail.com
Alessandra Alexandre Freixo
Universidade Estadual de Feira de Santana
aalfreixo@uefs.br

Semeando em nosso plantio cartográfico

O presente trabalho, escrito numa perspectiva rizomática deleuziana (DELEUZE; GUATTARI, 2011), decorre de uma pesquisa que visou uma reflexão sobre a produção de diferenças em nosso “*estar sendo professoras*”. (PEREIRA, 2016) Fruto do que nominamos um plantio dissertativo, em que nos desafiamos a cartografar, junto a professoras de uma escola do campo, memórias docentes que tem nos atravessado a um repensar o ensino de ciências nesta escola.

Essa cartografia decorre de uma memória de infância, em que a primeira autora deste artigo experimentou uma vivência escolar que se tornou um acontecimento: o dia em que, numa aula de ciências, uma professora do Ensino Fundamental convida seus alunos, crianças “da roça”, a plantar feijão num algodão. Esse experimento, muito recorrente nos livros didáticos de ciências, pouco

fazia sentido para crianças que, naquela época, cotidianamente plantavam seus feijões na terra, os viam brotar da terra.

Ao longo de suas trajetórias escolares, estudantes do campo experimentam uma vivência escolar que pouco contempla a realidade da qual fazem parte, realidade em que desde cedo sentimos os sabores e aprendizados de plantar e colher o próprio sustento da família. Assim, torna-se premente coletivizar ou intersubjetivar estas experiências que, como nos inspira Jorge Larrosa (2011), são únicas, mas que de algum modo dialogam ou se entrecruzam na formação dos sujeitos da experiência.

Tomamos nestes escritos a memória do feijão a germinar no algodão, nos idos do Ensino Fundamental, como uma “memória projetiva”, que, como defende Marcos Vilela Pereira (2016) nos desestabiliza, deixando aflorar acontecimentos que nos atravessam:

[...] a memória projetiva é de mais complexo acesso. Deixamos o campo mais estável das representações sobre o vivido e penetramos no campo efervescente das forças vivas, o campo de caos-zero-deserto de onde aparecem as possibilidades e os acontecimentos que vazam nas coisas, nas gentes e nos fatos. (PEREIRA, 2016, p. 75)

Essa memória tornou-se um acontecimento: aquele dia em que, numa aula de ciências, uma professora do Ensino Fundamental convida seus alunos, todos meus colegas, crianças “da roça”, a plantar feijão num algodão. De acordo com Larrosa (2018, p. 22) “[...] o acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada”.

Os anos se passaram e a memória desse acontecimento permanece, a lembrança vinha como aqueles dias de sol a pino, em que o verde da safra vai se tornando amarelo e sem possibilidades de uma boa colheita. Dessa lembrança emerge essa cartografia, respaldada na memória como dispositivo e sua potência em afetar, buscando mapear os sentidos de nossos estar-sendo professoras, nossas professoralidades. (PEREIRA, 2016)

Nesse sentido, Marcos Vilela Pereira (2016) apresenta a noção de professoralidade, que nos será de grande valia neste percurso cartográfico:

[...] a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não pode

ser um estado estável a que chega o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado. (PEREIRA, 2016, p. 35)

Nesse sentido, Pereira não se prende a um modelo de ser professor, mas investiga a professoralidade como um estado singular de referências e fatos profissionais que reverberam na esfera pessoal e vice-versa. Desse modo, optamos por basear a discussão na perspectiva da professoralidade trazida pelo autor, sobretudo por compreender que o estar-sendo professora inspira-se nas diferenças e nos atravessamentos produzidos em nós e que se modificam constantemente, já que não somos mais as mesmas professoras de ontem.

Pensando em todos os atravessamentos que a memória de um experimento de ciências vem produzindo em nosso estar-sendo professoras é que propomos como objetivo deste estudo acompanhar os processos de produção de memórias docentes, que visem expressar professoralidades no campo, tomando as entrevistas narrativas, articuladas a imagens visuais, como dispositivos para “fazer ver e fazer falar” Deleuze (1996, p. 1) sobre a produção de diferenças que a docência no campo produz em nós.

Para tanto, apresentamos a seguir algumas reflexões que nos mobilizaram ao longo desta cartografia, principalmente no que tange à compreensão das noções de experiência, experimento e experimentação, e ao modo como produzimos nossos dispositivos, ao convidar duas professoras a mapear conosco nossas professoralidades.

Experiências e experimentações: contribuições de Jorge Larrosa para nossa cartografia...

Nos dedicamos agora a pensar a noção de experiência a partir da ideia defendida por Jorge Larrosa, sobretudo no que diz respeito a compreensão de acontecimentos e afetações que não estão sob o nosso controle. Numa conversa tímida e sincera com Larrosa, encontramos o que parece ser o adubo ideal para fortalecer nosso plantio cartográfico:

E ‘algo que não sou eu’ significa também algo que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é

resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. (LARROSA, 2011, p. 5, grifo do autor)

Recorremos aos estudos de Larrosa para melhor compreender a noção de experiência trazida por ele, quando o mesmo aponta que a experiência é a possibilidade de que algo nos toque e a forma como atribuímos ou não um sentido para tal. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, quase nada nos acontece”. (LARROSA, 2002, p. 21) A esse respeito, o autor ainda complementa:

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência [...]. [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (LARROSA, 2002, p. 27)

Ao iniciar os primeiros escritos desta pesquisa, nos deparamos com narradoras de si e suas experiências, experiências entrelaçadas por sentidos e emoções. Nos desafiamos então a adentrar no universo de uma memória que por anos causou angústia, e precisamos revisitá-la por diversas vezes e, sobretudo, ressignificá-la ao buscar responder quais seus sentidos em nossas professoralidades. O que propomos aqui é o fomento à possibilidade de rupturas com o “ser professor”, no intuito de desterritorializar um papel que aparenta estar definido, para assumirmos os atravessamentos vividos dentro e fora da escola.

A desterritorialização desses processos educativos nos leva a um posicionamento de escape a um controle imposto por regimes de verdade, para a produção de diferenças que, rizomaticamente, nos afastam da compartimentalização de saberes limitados em si mesmos. (VAZ, 2012, p. 8)

Assim, a desmistificação do “ser professor” se delineia no sentido de uma aprendizagem inventiva, que reveja, inclusive, a perspectiva curricular para uma formação efetivamente produtora de diferenças.

Se entendermos que a experiência é o que nos acontece, podemos afirmar que ela está diretamente ligada ao que acontece com cada sujeito, ainda que ela seja vivida coletivamente, será única para cada um. De acordo com Larrosa (1994, p. 48), “[...] a experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem se localiza tanto em um contexto formal quanto informal, é possível compreender que para além do contexto oficial e das instituições de ensino, as histórias de vida de cada sujeito interferem na produção de conhecimento. Com este entendimento, encontraremos espaços para pensar em questões concernentes não somente ao aspecto legal do cumprimento de conteúdo, como também nas nuances que efetivamente envolvem a vida dos estudantes.

Nesse sentido, compreendemos que ser-estar professor ultrapassa o exercício racional de práticas pedagógicas na escola, diz respeito também a tomar currículos como experiências através da ruptura com o padrão prescrito. Conceber o currículo como um elemento de apoio na produção de diferenças aponta para a ressignificação do mesmo, permitindo assim que o currículo narrativo também seja pensado como mais uma via de (trans)formação de professores(as).

No mundo contemporâneo, convivemos diariamente com a legitimação do conhecimento científico e a presença constante das tecnologias no cotidiano das pessoas e seus diversos contextos sociais. Nesse sentido, é importante considerar a atuação dos professores no que tange o ensino de ciências como um elemento fundamental para a compreensão do mundo e o reconhecimento da diversidade como parte dele. De acordo com Giordan (1999, p. 43): “É de conhecimento dos professores de ciências o fato de a experimentação despertar um forte interesse entre alunos de diversos níveis de escolarização”.

Inspiradas em Jorge Larrosa, compreendemos ser necessário explicitar o sentido do emprego dos conceitos de experiência, experimento ou experimentação científica e experimentação cartográfica, visto que esses três termos permearam esta pesquisa. Assim sendo, a experiência pode ser definida como uma espécie de mediação entre o conhecimento e a vida humana. Em determinado momento da história, essa relação é questionada através da ciência experimental, como afirma Larrosa (2018, p. 33):

Mas aí, a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las.

A experimentação cartográfica, por sua vez, é um conceito utilizado para designar o que foi experimentado, sentido, vivido e saboreado pelo cartógrafo no processo de produção da pesquisa, espera-se que ele mergulhe em tudo isso para “[...] dar língua para afetos que pedem passagem”. (ROLNIK, 2006, p. 23)

Remontando a uma memória de infância, afetada por estes conceitos, não procuramos aqui emitir juízo de valor sobre as professoralidades, mas compreender como o que as afeta para produzir, ou não, diferenças. Para isso, é imprescindível considerar que o ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental soma-se às demais disciplinas lecionadas por um(a) professor(a), o que faz com que pensemos se este(a) docente tem o aporte necessário para propor um ensino de ciências que contemple uma perspectiva curricular menos prescritiva. A esse respeito, Camargo, Blaszkó e Ujiié, (2015, p. 2216) afirmam que:

[...] dentre as ações educativas voltadas ao Ensino de Ciências, destaca-se a importância de investir na formação docente de modo a refletir sobre os diversos saberes envolvidos nas práticas investigativas, que desperta o interesse dos alunos pelas ciências, enriquecendo o processo de aprendizagem e a formação de novos saberes.

Por hora, compreendemos que o ensino de ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental necessita estar diretamente relacionado com a formação docente, uma vez que transformações significativas e até mesmo históricas têm sido esboçadas, tanto no contexto prático da sala de aula quanto na abordagem de conteúdo.

Nos caminhos da roça: construindo nossa cartografia entre narrativas (auto) biográficas

Tanto tempo se passou e a lembrança do experimento da semente de feijão a germinar no algodão permanece viva na

memória, porque não se restringiu ao enquadramento no tempo cronológico, como a narrativa de uma experiência que se inscreve em um tempo próprio.

A narração inscreve a experiência em uma temporalidade que não é do seu acontecer, mas da sua lembrança. Ao narrar, a pessoa cria um tempo próprio, que é o da própria vida, uma forma subjetiva de contar uma história por um caminho criado por ele mesmo. (FERREIRA, 2016, p. 54)

Quando acionamos essas memórias, não estamos analisando um fato isolado do passado. Ao revisitá-las, temos a oportunidade de reconstruir novas/outras percepções sobre a vida, sobre o mundo e o que temos sido. Nessa dinâmica, estamos envolvidas em tudo o que narramos, criando vida, já que a memória é a vida.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9)

Mesmo estando suscetíveis ao tempo cronológico, nossas memórias trilham sempre um caminho que está para além da linearidade desse tempo, do simples enquadramento em passado, presente e futuro. Como sujeitos de relações sociais, quase sempre nos tornamos reféns do tempo cronológico, assim como tudo o que há no mundo e acaba sendo tocado por ele.

Nessa perspectiva, recorreremos mais uma vez aos estudos de Marcos Pereira para nortear nossas considerações acerca da memória, faremos uma analogia ao movimento deleuziano de territorialização e desterritorialização para entender os conceitos de “memória retentiva” e “memória projetiva”. De acordo com Pereira (2016, p. 71), “[...] a memória retentiva trabalha no nível da repetição, da previsibilidade e, dessa forma, compreende-se que tenha sua forma regulada pelas regras do discurso, pelos princípios enrijecidos da lógica.”

Desse modo, podemos inferir que o conceito de memória retentiva nos leva a uma territorialização, o que se faz necessário para que não estejamos sempre a nos perguntar quem somos nós e quem são as pessoas à nossa volta. O autor afirma ainda que:

A memória retentiva, exercitada sozinha, contribui para o isolamento do indivíduo em um casulo identitário falsamente rijo, reforçando a concepção do sujeito como um ser estável e igual a si mesmo. Ela diz *quem eu fui* ou *sou* utilizando enunciados limitados aos modos de conjugações verbais, sobretudo ao indicativo. Ela circunscreve uma figura existencial em parâmetros supostamente universais e reforça o estabelecimento da intransigência: o *que foi* indica e sustenta o *que é*. (PEREIRA, 2016, p. 71, grifos do autor)

Por outro lado, há os movimentos de desterritorialização, que nos arrebatam ao movimento, de extrema importância para o nosso estar-sendo no mundo, entra em cena a memória projetiva, que nos desloca do nosso lugar.

Seu conteúdo é dado, predominantemente, pelas lacunas e pelas rupturas, as quais são a sua substância. As rupturas são os momentos de quebra, falência e dissolução das formas vigentes, isto é, uma ruptura é a eclosão de um *clac* que indica a inadequação entre o que se vinha sendo e a potência de vir a ser. (PEREIRA, 2016, p. 76)

Assim é a lembrança deste acontecimento – o “plantio” do feijão no algodão –, que se encontra no campo da memória projetiva, pois possui tanta potência que nos obriga a nos deslocar, dando início a esta cartografia. Pereira ainda afirma que:

No plano da memória projetiva, a ruptura é o ponto de desencadeamento de um novo movimento do ser, isto é, ela equivale ao alinhamento de certo número de diferenças e à eclosão de um acontecimento. [...] Vale dizer que nem sempre a ruptura é ruim ou má. Ela é má no sentido de vir a desinstalar uma ordem que já perdurava há certo tempo, isto é, no sentido de impelir à mudança (e mudar o que já está estabelecido e consolidado é algo difícil e sofrido). Porém, ela é instância de produção, de criação, e isso é bom. De qualquer modo, a vivência de uma ruptura, ainda que desejável, é uma experiência traumática que provoca certo desconforto e deixa marcas. (PEREIRA, 2016, p. 76)

Ao recordar um acontecimento, criamos mentalmente um ordenamento para que um venha depois ou ao mesmo tempo que os outros, esse ordenamento não segue necessariamente o tempo cronológico. A maneira como uma experiência nos atravessa,

não é cronometrada em sequência, ela está relacionada com o esquema elaborado na subjetividade de cada um. As experiências narradas nesta cartografia aconteceram em diferentes períodos, que pouco ou nada importam, já que o atravessamento gerado por elas foi mais significativo que memorizar dia, mês e ano em que elas aconteceram.

A experiência não pode ser antecipada, não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, da prescrição, esse tempo em que nada nos acontece, e sim com o acontecimento do que não se pode 'pre-ver', nem pre-escrever. Por isso, a experiência é sempre do que não se sabe, do que não se pode, do que não se quer, do que não depende de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade. (LARROSA, 2018, p. 69)

Nesse sentido, as experiências que narramos estão diretamente ligadas com a dimensão do que nos atravessa e com o sentido atribuído por cada um a estes atravessamentos a partir de nossas subjetividades. Para Ferreira (2016, p. 58, grifos do autor) “[...] a experiência como processo de (trans)formação permeia profissional-pessoal e torna-se uma unidade; dá-se ao longo da vida, na junção de todos os ‘tempos.’” Vale ressaltar que a ruptura com o tempo cronológico contribuirá para que as cartógrafas construam uma temporalidade própria para narrar suas memórias.

A narrativa leva ao ouvinte as afetações trazidas por uma memória, e por isso se fez lembrada, e em certa medida também o faz com o(a) narrador(a), pois o acionamento de memórias e percepções feito pela narração contribuem para a (trans)formação de si, no mesmo movimento permite ao narrador/a transitar pelos tempos. De acordo com Souza (2004, p. 174), “[...] ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na sua memória.”

Vale ressaltar que, nesta cartografia, nos aliamos aos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa com narrativas (auto)biográficas. O método (auto)biográfico considera os participantes como protagonistas de suas histórias, o que lhe confere um potencial de autoformação, ao passo que tem caminhado cada vez mais na direção de consolidar-se no cenário acadêmico.

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras seja em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006, p. 24)

Nesse sentido, a (auto)biografia tem se apresentado como um solo fértil no que diz respeito a (trans)formação docente, por permitir entre outras coisas descobrir-se a si mesmo, sobre o trabalho (auto)biográfico e seus instrumentos, Costa (2012, p. 3) afirma que “[...] revelam-se como importantes recursos para a descoberta de si, existindo assim a apropriação de trajetórias pessoais, constituindo um exercício para que as experiências de vida, de profissão, e de formação sejam refletidas no processo de formação docente.”

Percursos metodológicos: preparando o terreno

Nesta pesquisa, optamos pelo método cartográfico para mapear memórias docentes, uma vez que para investigar a trajetória da constituição da professoralidade é necessário considerar também o campo imaterial de sua formação. Decidimos, assim, encarar o desafio de cartografar experiências docentes, por compreender que, como sugerem Passos e Barros (2015, p. 17, grifo do autor):

A Cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa. O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método - não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas.

Essa inversão de percursos, característica do método cartográfico, do (re)traçar as metas e objetivos a partir da caminhada na produção de dados, confere um caráter essencialmente coletivo ao pesquisar, que nos exige um novo posicionamento político-ético frente a nossos colaboradores, participantes nesta pesquisa, não mais tomados como sujeitos ou objetos da pesquisa, mas como

copartícipes na produção desta pesquisa-intervenção. Esse posicionamento lança um novo olhar para a experiência do pesquisar, na medida em que pesquisar e intervir são elementos inseparáveis, o que requer uma inversão nas formas de conhecer a realidade: “[...] se trata de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 18)

Se partirmos da premissa de que toda pesquisa é intervenção e de que o observador, ao observar, intervém na realidade e produz, institui objetos, compreenderemos que o método cartográfico “[...] exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência” (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30), em que conhecer e fazer são inseparáveis, restando-nos o reconhecimento dos limites de nossos procedimentos metodológicos e da necessidade de inversão do sentido da pesquisa, apostando na construção do percurso metodológico à medida que caminhamos, que nos tornamos implicados ou afetados pela própria cartografia. Assim, cartografar é

[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constituir-se no caminho. Esse é o caminho da pesquisa-intervenção (PASSOS; BARROS, 2015, p. 30)

A cartografia social, aqui descrita, se refere ao método como estratégia de análise, de um olhar crítico que acompanha trajetórias e formações rizomáticas e liga-se aos campos do conhecimento. De acordo com Cintra e demais autores (2017), enquanto método de pesquisa, a cartografia é uma das possibilidades de estudar objetos de caráter mais subjetivo, que exigem do pesquisador a habitação de diferentes territórios. Percebemos então que o método cartográfico nos daria condições de enveredar pelas redes de sentimentos oriundos de memórias docentes, tais como aquela do feijão plantado no algodão.

Na cartografia, não se pode situar o campo de pesquisa como um lugar distante do cartógrafo. Nesse sentido, o cartógrafo está diretamente implicado no seu método de pesquisa, não há a possibilidade de manter-se neutro, e ele não o deseja. Ele se funde com o que pesquisa, o que faz parte da constituição da sua pesquisa.

A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de

planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. (COSTA, 2014, p. 71)

Nesta cartografia, chamamos à nossa conversa uma professora, a fim de acompanhar a produção de diferenças que permeiam nossas professoralidades, por meio de nossas memórias e dos acontecimentos que nos atravessam. Na operação de mapeamento que recortamos para socializar neste trabalho, nos dedicamos às imagens visuais como dispositivos de “fazer falar”. (DELEUZE, 1996, p. 1)

É importante ressaltar que não pretendemos abordar a imagem como uma representação, mas em uma perspectiva deleuziana compreender a sua potência criativa para o pensamento.

De modo que, nesta perspectiva, a imagem, enquanto imagem-sensação, já não está no registro da representação e apresenta seu potencial próprio de produção de sensações e capacidade de incitar o pensamento, de fazer pensar. Esse tipo de imagem vai além da figuração, da ilustração; ele não apenas repete um objeto, ela é ela mesma um novo objeto, mas um objeto de sensações. (GALLO, 2016, p. 22)

Partindo de tal perspectiva, entendemos que as imagens se tornam uma gama de possibilidades que de algum modo dialogam com nossas trajetórias de vida e (trans)formação, no entrecruzamento destas com o mundo. A potência de uma experiência imagética permite outras formas de produzir subjetividades, desse modo, trazer uma experiência imagética para esta cartografia possibilita uma conversa direta entre nossas professoralidades, trajetórias e afetações.

As imagens que atravessam nossas professoralidades

Inicialmente, trazemos para a nossa conversa a imagem que é a potência desta cartografia (Figura 1). Como experimento científico que afetou uma estudante, hoje traz grandes delineamentos para nossa professoralidade e se tornou a experiência que tem nos atravessado atravessa.

Figura 1 - Experimento de germinação do feijão



Fonte: Palandi (2016).

Pensando nas idiossincrasias de nossas professoralidades, incorporar às nossas conversas com a cartógrafa Alice, a imagem que nos atravessa, nos afeta e mobiliza a até aqui, trazendo outros devires à nossa professoralidade. A nossa intenção em utilizar o recurso imagético para expressar nossas afetações, justifica-se pelo fato de compreendermos que a potência imagética pode produzir experiências de (trans)formação em nossas trajetórias professorais.

Outro aspecto que vale a pena ser ressaltado diz respeito à potência das imagens como um dispositivo que mesmo sendo singular também tem o caráter de expressar coletividades, sobretudo no que diz respeito às nossas trajetórias professorais e as relações que as entremeiam. Nesse sentido, podemos dizer que a perspectiva pela qual optamos compreende que a imagem possui “força própria”. (WUNDER, 2009, p. 71)

Uma de nossas conversas com Alice se iniciou pelo compartilhar dessa imagem, quando somos atravessadas por uma narrativa:

Infelizmente, ou não, as coisas mudaram por aqui, não é mais como no seu tempo. Quando eu cheguei aqui, eu falava sempre isso, que tinha dias que os meninos não vinham pra escola porque ajudavam na roça, mas hoje em dia ninguém ajuda mais não. Antigamente era assim, tinha o dia de não vir porque ia ajudar e hoje em dia essa relação mudou. (Alice)

Nossas “certezas”, nossas compreensões em torno desta comunidade rural, vão sendo abaladas. O movimento das nossas “certezas” está relacionado com o imbricamento de sentimentos, lugares e forças que compõem nossa trajetória de vida, assim

enquanto algumas destas “certezas” fazem conexões diversas, outras perdem o sentido e já não nos vemos mais enquadradas em um modelo ou um jeito de “ser” no mundo, este talvez seja um dos encaminhamentos para pensarmos sobre o fato de vivermos uma constante busca pelo novo.

Vale salientar que toda a experiência desse plantio cartográfico necessitou de tempo, o que nem sempre tínhamos a nossa disposição. Uma das dificuldades encontradas diz respeito ao que Larrosa (2002, p. 22) nos chama a atenção quando coloca a barreira construída pela era da informação em que vivemos, ou seja, no percurso fomos atropeladas pelas demandas de planejamento, avaliações e prazos institucionais que em alguma medida engessaram a proposta pretendida, “[...] a experiência é cada vez mais rara por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”. Precisamos algumas vezes remarcar os encontros e interromper as conversas, muitas eram as demandas da minha parceira de cartografia, era evidente que os prazos a sufocavam e em alguma medida interrompia a pretensa experiência deste plantio. Que experiência pode haver sem tempo?

Assim também é com a safra, ela precisa ser plantada e colhida no tempo certo, semear no período adequado, na comunidade rural em que produzimos nossa cartografia acredita-se que 19 de março, dia de São José, é a data ideal para o plantio, é a tentativa de que as sementes se desenvolvam no período em que o clima esteja mais favorável e a safra vingue, colher no tempo certo garante que o feijão esteja no ponto para a bata e que se encontre compradores para escoar a parte da produção que excede o consumo familiar, assim poderia dizer que o tempo da colheita é um atravessamento que precisa de tempo.

Além da experiência imagética que trazemos como a pontência desse plantio cartográfico, convidamos nossa parceira de cartografia a trazer para a nossa conversa uma imagem que expressasse os atravessamentos da sua professoralidade e devido ao pouco tempo, combinamos que o envio da mesma poderia ser feito através do aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Seguimos nos comunicando, porém a falta de tempo mais uma vez engessou a experiência, a proposta da imagem parecia não lhe afetar, diante disso pedi que ela pensasse em uma imagem mental que de algum modo expressasse as marcas da sua trajetória professoral e fui ao seu encontro para mais uma conversa.

Iniciamos a conversa na sala enquanto as crianças realizavam as atividades sob a supervisão da professora auxiliar, e de cara o assunto foi a corrida contra o tempo para dar conta das demandas que envolvem o final do ano letivo, fechamento de cadernetas, alimentar o sistema da Secretaria de Educação, correções, resultados e tantos os outros afazeres que envolvem sua vida fora da escola. Assim, ela começou a narrar a sua sensação perante a minha proposta:

Assim, pra ser sincera eu nunca tinha pensado sobre isso, sobre uma imagem, mas o que eu tenho como uma coisa marcante na minha trajetória como professora é que eu nunca pensei em desistir. Mesmo com todas as dificuldades que eu até já falei, mesmo tirando dinheiro do meu bolso e mesmo sem ter planejado ser professora, eu levei muito a sério desde o começo.

Em nossas conversas com Alice, percebemos o quanto “ter sido escolhida” pela docência a desafiou, sobretudo porque em suas falas há uma clareza de quem tem consciência de que precisa estar em movimento, em devir. Um movimento que se inicia quando a professora assume o trabalho em uma escola de distrito e com os recursos ainda mais escassos, e assume um caráter ainda mais complexo quando a escola é afetada pelo trabalho com as classes multisseriadas, dentre outros tantos acontecimentos. Sobre a ação de movimentar-se, Fernandes, Viana e Scareli (2016, p. 225) apontam que “[...] ser professor, tornar-se professor é não cessar de construir e reconstruir conexões. Encontros com a prática docente, encontros com o mundo. A multiplicidade do tornar-se professor movimenta-o eternamente e impede o enraizamento, o estado sésil”.

Assim, entendemos que nossa parceira de cartografia não possui exatamente uma imagem que expresse a sua professoralidade, porém traz como marca da sua trajetória docente o fato de nunca ter pensado em desistir. Tal fato nos mobiliza de modo a pensar na nascente (Figura 2), que está localizada na comunidade rural em que se localiza a escola e que serviu por muitos anos como fonte de água, mesmo em tempos de seca. Essa nascente que insistentemente não desistia de fornecer a subsistência aos filhos das suas terras. É essa persistência que nos atravessa e se expressa por uma imagem: a nascente do rio, aquele rio de afetos que atravessa a terra e faz brotar o feijão, aquela nascente, em constante movimento.

Figura 2 - Nascente



Fonte: arquivo pessoal das pesquisadoras.

Essa persistência nos conduz ao movimento, persistir exige movimento, seja como nascente ou como professora. Essas são as principais pistas com as quais nos deparamos na narrativa da minha parceira e na conversa com Priscila Fernandes, Gabriel Viana e Giovana Scareli (2016).

Partindo de um pressuposto de que o mundo se nos apresenta mutável, podemos desvelar a afirmação de que o movimento é parte essencial do tornar-se professora. Tornar-se professora é um processo curvilíneo, e diariamente reinventado, ele não diz respeito a técnicas de abordagem de conteúdo, nem é garantido por títulos acadêmicos, segundo Fernandes, Viana e Scareli (2016, p. 228) “[...] é um movimento inacabado, um caminho do meio”. Assim compreendemos que o constante movimento traduz o que

já vimos anunciando no decorrer desse plantio, sujeitos dispostos e desejosos por reinventar-se, produzindo diferenças em si e no outro, sujeitos do devir.

Dialogar essa imagem com a fala da nossa parceira de cartografia tem também o sentido de pensar sobre os sentidos dos nossos movimentos docentes: que não caiamos na armadilha da rigidez e do enquadramento, o que poderia tornar o professor em um “[...] dador de aulas”. (PEREIRA, 2016, p. 205)

Colhendo professoralidades de experiências docentes no campo

O exercício de escrever sobre movimentos professorais nos permitiu, entre outros atravessamentos, pensar no caráter político de cada uma de nossas trajetórias professorais, além de refletir sobre como as diferentes maneiras de viver a experiência pode reverberar em outras possibilidades de ação e (trans)formação, sobretudo no que concerne a estratégias de resistência às atuais e perversas propostas educacionais e seu caráter neoliberal.

Compreender a diferença como base do nosso processo de (trans)formação professoral, nos permitiu refletir sobre o fato de que ela é responsável pelos acordos e tensionamentos estabelecidos nos docentes por meio da experiência, que é o mote deste plantio cartográfico. Através da partilha de experiências, pudemos perceber que há muito de coletivo em nossos atravessamentos pessoais, afetando nossas professoralidades, ainda que de maneiras distintas.

Entendemos que precisávamos nos deslocar, que havia mudanças em curso na comunidade rural... As famílias já não têm mais a lida na roça como principal meio de sustento, a proximidade com o centro do município e a possibilidade de um transporte coletivo com regularidade dava uma outra roupagem às relações escolares. Então, encontrávamos aí diferenças que fazem diferença...

As diferenças às quais me refiro não tem um sentido identitário, estabelecido a partir da perspectiva da representação- as supostas características específicas de cada indivíduo ou grupo que os distinguiriam de todos os outros. Ao contrário, refiro-me às diferenças no sentido daquilo que justamente vem abalar as identidades, estas calcificações de figuras, opondo-se à eternidade. O inatual, o intempestivo. Diferenças que fazem diferença. (ROLNIK, 1995, p. 1)

Por outro lado, a partir da narrativa de nossa parceira de cartografia e da imagem eleita para expressar o atravessamento que a sua fala produziu em nós, entendemos que somos desafiadas constantemente a encontrar nascentes para irrigar nosso movimento de estar-sendo professoras. Assim como quando precisamos das nascentes que garantem o abastecimento de água para a comunidade, ou quando pedimos que o clima seja bom para que a colheita seja farta. Ao percorrer esses caminhos da roça, nos deparamos com diversos desafios, os quais nos permitiram a ressignificação de diversos sentidos de estar-sendo professora, o que tem sido determinante para (trans)formar e retomar experiências.

When bean planting moves us: experiences and experimentations in natural sciences in country education

Abstract: This paper presents an excerpt from a cartographic research inspired by a school memory experienced in elementary school. In this memory, the experiment had the propose to observe the germination process of beans in a container with moistened cotton. This memory moves me to research and think about this experiment, not only because of the discomfort that it made, but also because of the experience that crossed me that time. Inspired by the crossings that this memory has been producing and the notion of experience proposed by Jorge Larrosa, this research aims to accompany the production of memories of teachers involved with country education. Therefore, narrative interviews and visual images are considered important devices of this cartography. A teacher from a country school was invite to talk about her teaching career, in order to understand the production of differences that permeate the construction of professoralities, considering the memories and events that has been moving her teaching trajectory. Understanding the difference as the basis of our teacher (trans)formation process allowed us to think about how the experience is important for this cartographic planting. Through the sharing of experiences, we could understand that there is a lot of collective in our personal crossings, affecting our professoralities in different ways.

Key-words: cartography; (auto)biography; imagetic experience.

Cuando la siembra de frijoles nos cruza: experiencias y experimentos en ciencias naturales en el campo

Resumen: Este artículo trata de un extracto de nuestra investigación cartográfica, que surge de una memoria escolar experimentada en la escuela primaria: el experimento que estaba destinado a seguir el proceso de germinación de frijoles en un recipiente con algodón humedecido. La realización de este experimento provocó cruzamientos que nos afectaron y nos movilizaron para construir nuestra escritura, tomando esta memoria como potencia a partir del cual comienzan las reflexiones en torno a la noción de experiencia (a partir de los escritos de Jorge Larrosa). Pensando en los cruzamientos que

este recuerdo ha estado produciendo en nuestros ser maestras, proponemos como objetivo de este estudio acompañar los procesos de producción de recuerdos docentes, que visem expresar profesoralidades en el campo, considerando entrevistas narrativas, vinculadas a imágenes visuales, como dispositivos para “hacer ver y hacer hablar”, tomando a Gilles Deleuze como inspiración. En este artículo, llamamos a una maestra de una escuela en el campo, para acompañar la producción de diferencias que impregnan nuestras profesoralidades, a través de nuestros recuerdos y los eventos que pasan por nosotros. Comprender la diferencia como la base de nuestro proceso de (trans)formación docente, nos permitió reflexionar sobre el hecho de que ella es responsable de los acuerdos y la tensión establecidos en los maestros a través de la experiencia, cual es el lema de esta plantación cartográfica. Al compartir experiencias, pudimos darnos cuenta de que hay mucho de colectivo en nuestros cruzamientos personales, lo que afecta a nuestras profesoralidades, aunque de diferentes maneras.

Palabras clave: cartografía; (auto)biografía; experiencia imagética.

Referências

- CAMARGO, N. S. J. de; BLASZKO, C. E.; UJIIE, N. T. O ensino de ciências e o papel do professor: concepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. *In: EDUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 12., 2015, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba, 2015, p. 1-16. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdfhttps://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19629_9505.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.
- CINTRA, A. M. S. et al. Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. *Fractal: Revista de Psicologia*, [Niterói], v. 29, n. 1, p. 45-53, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v29n1/1984-0292-fractal-29-01-00045.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.
- COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. *Revista digital do LAV*, [Santa Maria], v. 7, n. 2, p. 66-77, 2014. Disponível em : https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1. Acesso em: 23 dez. 2019.
- COSTA, S. S. O. Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto(biográficas) na formação inicial/continuada de professores. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 6. 2012, São Cristóvão. *Anais [...]*. São Cristóvão, 2012, p. 1-10. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_04/PDF/51.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.
- DELEUZE, G. *O que é um dispositivo*. Lisboa: Ed. Vega, 1996. Disponível em: http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em: 23 dez. 2019.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1.

FERNANDES, P.; VIANA, G.; SCARELI. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 21, n. 1, p. 215-236, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19664>. Acesso em: 23 dez. 2019.

FERREIRA, T. R. *Experiências (auto) formativas na narração da história de vida de duas professoras: caminhos do ser-fazer docente*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2016. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Thalita%20Rodrigues%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

GALLO, S. D. de O. Algumas notas em torno da pergunta: 'o que pode a imagem?'. *Revista Digital do LAV*, [Santa Maria], v. 9, n. 1, p. 16-25, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/21766/pdf_1. Acesso em: 23 dez. 2019.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de Ciências. *Revista Química Nova na Escola*, [São Paulo], n.10, p. 43-49, 1999. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc10/pesquisa.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, [Rio de Janeiro], n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). *O Sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 23 dez. 2019.

PALANDI, V. Por que o feijão nasce no algodão? *ColegioWeb*, 2016. Disponível em: <https://www.colegioweb.com.br/educador/por-que-o-feijao-nasce-no-algodao.html>. Acesso em: 1 jul. 2019

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, M. V. *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental*: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

ROLNIK, S. *O mal-estar na diferença*. São Paulo: PUC-SP, 1995.

Disponível em: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/Malestardiferenca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si*: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10267/1/Tese_Elizeu%20Souza.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: 23 dez. 2019.

VAZ, T. Docência em deriva: atravessamentos de um 'devir professor'. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul, 2012. p. 1-15. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1243/790>. Acesso em: 23 dez. 2019.

WUNDER, A. Uma educação visual por entre Literatura, Fotografia e Filosofia. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 65-78, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/22532/13065>. Acesso em: 23 dez. 2019.

Submetido em: 31/07/2021
Aceito em: 26/06/2021

Educação, transmissão e cultura: as cantigas tradicionais como legado histórico-cultural no contexto escolar

Resumo: Este artigo busca debater as cantigas tradicionais na escola como forma de transmissão de um legado histórico-cultural, partindo do conceito de educação proposto por Hannah Arendt e da noção de alegria na escola de Georges Snyders. Por meio da revisão bibliográfica e análise do pensamento de ambos os autores acerca do sentido da atividade educativa, da função social e política da escola e da concepção de tradição e cultura, pretende-se dissertar sobre a importância da transmissão de um patrimônio histórico-cultural, oriundo dos saberes e conhecimentos populares, do qual as cantigas tradicionais fazem parte. Hannah Arendt compreende a educação como atividade de inserção e de iniciação das novas gerações no mundo por meio da transmissão de saberes, hábitos, valores e conhecimentos. Snyders, por seu turno, pensa a escola como um espaço social e cultural em que ocorre o contato da criança com a cultura elaborada e com as tradições. Isso, para o autor francês, é o que caracterizaria a escola como um universo específico, no qual, pela disciplina e pelo esforço intelectual, se teria acesso à alegria do conhecimento e à satisfação da cultura. Diante dessa aproximação do pensamento de Arendt e de Snyders é que se conclui que, em face da ruptura do fio da tradição no mundo moderno, a transmissão de saberes e práticas lúdicas da cultura popular, tal como as cantigas tradicionais, é fundamental para que as novas gerações estabeleçam laços de pertencimento com o mundo e diálogo com o passado e com as gerações precedentes.

Palavras-chave: escola; cultura; cantigas tradicionais; Hannah Arendt; Georges Snyders.

Crislei de Oliveira Custódio

Universidade Ibirapuera

crislei.paula@usp.br

Juliana de Almeida Carvalho Silva

Universidade Ibirapuera

julianadealmeidacarvalhosilva@

gmail.com

Apresentação

A escola, como instituição social interposta entre a esfera privada e a esfera pública, é responsável pela inserção e transmissão de um patrimônio cultural historicamente acumulado às novas gerações. Nesse processo, o sujeito se compreende como parte de um contexto social, o qual foi tecido histórica e culturalmente, e nele pode criar laços de pertencimento. É a inserção em um mundo de significados, artefatos, hábitos, valores e objetos da cultura que possibilita que crianças e jovens, futuramente, possam renová-lo.

Partindo-se do conceito de educação proposto por Hannah Arendt e da noção de alegria na escola de Georges Snyders, este artigo se propõe a retomar o sentido das cantigas tradicionais na escola, tomando-as como objetos imateriais da cultura que possuem caráter lúdico e que, como tradições orais de diferentes comunidades,

precisam ser transmitidas para as novas gerações para que não se tornem obsoletas e caiam em esquecimento, levando consigo parte de nossos saberes tradicionais.

Educação como transmissão de um patrimônio histórico-cultural e inserção no mundo

Nesta seção, pretende-se analisar a perspectiva de Hannah Arendt acerca da educação, tema em que ela se debruça a partir da noção de crise do mundo moderno. É preciso, contudo, destacar de antemão que crise é entendida pela autora não como degeneração, mas como uma oportunidade, desde que não seja respondida com juízos e ideias pré-concebidas.

Arendt (2003) compreende a crise como a perda do senso comum, isto é, como a circunstância em que as respostas que até então eram aceitas como válidas e dotadas de sentido perdem o seu significado diante de novas perguntas ou frente às questões já existentes, mas que, no contexto de instauração da crise, foram reconfiguradas exigindo novo esforço de pensamento. Em momentos diversos de sua obra, a filósofa se dispõe a analisar os efeitos da crise sob diferentes perspectivas: a crise da cultura, as crises da república. Assim, o que a autora analisa não é uma crise da educação, mas sim a crise na educação. Ou seja, ela não se dedica a pensar possíveis crises inerentes à educação em si, mas se debruça sobre as formas por meio das quais a crise do mundo moderno produz efeitos na educação.

Para entender que efeitos são esses é preciso, porém, entender o que a autora concebe por educação. Segundo ela,

[...] a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos. Esses recém-chegados, além disso, não se acham acabados, mas em estado de vir a ser. Assim, a criança, objeto da educação, possui para o educador um duplo aspecto: é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação. (ARENDR, 2003, p. 234-235)

É importante destacar que Hannah Arendt, ao falar sobre educação, ora o faz referindo-se a uma noção mais geral e pretensamente

antropológica do termo e ora o faz tomando-a na especificidade da educação escolar. De qualquer modo, a educação, seja da perspectiva dos pais como da perspectiva dos educadores, se institui como uma atividade humana que se defronta com o duplo aspecto do nascimento: as crianças nascem para a vida, enquanto filhotes da espécie humana, e, ao mesmo tempo, nascem para o mundo, como sujeitos singulares, o que as torna um ser humano em processo de formação e um novo ser no mundo. Isso significa que ao mesmo tempo que a criança está em processo de desenvolvimento físico, motor, psíquico e intelectual e precisa ser resguardada do mundo, ela é um estrangeiro nesse mundo humano e, como tal, precisará aprender sobre os códigos sociais, a língua, as formas de se relacionar, a história e a cultura da comunidade em que ela será inserida. Do ponto de vista da vida biológica, a criança é mais um elemento da espécie humana e precisa de condições favoráveis para crescer e se desenvolver. Já do ponto de vista do mundo, a criança é um novo ser que deverá se constituir como sujeito em uma sociedade específica, sendo a sua vida e a suas experiências um fio que se tece na trama de relações humanas constituindo uma história singular.

Em Arendt (2003), o mundo se renova pela chegada de novos seres humanos que, por serem novos, chegam como estrangeiros a um ambiente no qual não se está familiarizado e do qual ainda não se faz parte. A filósofa disserta sobre o aspecto duplo que envolve a educação das crianças, o qual está relacionado com a noção de nascimento e natalidade: a criança nasce para a vida e para o mundo. Assim,

A criança partilha o estado de vir a ser com todas as coisas vivas; com respeito à vida e seu desenvolvimento, a criança é um ser humano em processo de formação, do mesmo modo que um gatinho é um gato em processo de formação. Mas a criança só é nova em relação a um mundo que existia antes dela, que continuará após sua morte e no qual transcorrerá sua vida. (ARENDR, 2003, p. 235)

De acordo com essa abordagem, o mundo preexiste à chegada da criança, mas, a partir do momento em que ela nasce, far-se-á necessário inseri-la nesse mundo, pois dele fará parte enquanto viver. Ao mesmo tempo, Arendt situa a educação como uma atividade fundamental para a preservação do mundo comum,

afastando-a da ideia de atividade produtiva, ligada à função vital. De acordo com ela,

Se a criança não fosse um recém-chegado nesse mundo humano, porém simplesmente uma criatura viva ainda não concluída, a educação seria apenas uma função da vida e não teria que consistir em nada além da preocupação para com a preservação da vida e do treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos. (ARENDDT, 2003, p. 235)

Ora, a ideia de natalidade consiste, do ponto de vista da educação, em uma dimensão desse duplo nascimento: ela nasce para a vida, enquanto um filhote da espécie que crescerá e se desenvolverá como organismo vivo, e nasce em um mundo que existia antes de sua chegada, um mundo que possui cultura e história e no qual, devido à total novidade que ela representa, deverá ser inserida para que, conforme o conheça, possa sentir-se parte dele, criar laços de pertencimento e viver uma história. Nesse sentido, o nascimento de um novo ser no mundo aponta para a singularidade e unicidade desse sujeito recém-chegado: nunca houve alguém como ele e nunca haverá alguém igual após a sua partida. O nascimento no contexto do mundo comum situa o sujeito enquanto um novo começo. Assim,

A natalidade, que se revela no nascimento humano e no agir de cada ser singular na pluralidade dos homens, só é possível por habitar-mos um mundo durável e que permanece como elo entre o aparecimento e o desaparecimento de cada singularidade. O Início e o ponto final de cada existência individual. (LEITE, 2016, p. 21)

A singularidade de cada sujeito e a pluralidade humana se revelam no mundo porque este é durável e permanece para além da ida e vinda de cada um. A cada nascimento, um novo ser aparece no mundo e, a cada morte, um ser único e singular desaparece do mundo. Essa novidade que denota o aparecimento e desaparecimento de cada singularidade só se faz presente no mundo humano, o qual constitui o elo que liga as novas gerações às que a antecederam e às que já estão no mundo quando da sua chegada.

Sobre essa relação entre novidade da criança e chegada a um mundo velho que a precede e que permanecerá após a sua partida, Arendt (2003) destaca a responsabilidade dos pais, ou adultos

responsáveis, na educação das crianças. Como uma função protetiva e aparentemente conflitiva, na educação, os adultos são responsáveis por proteger a criança do mundo, e, ao mesmo tempo, proteger o mundo dessa criança, o que significa inserir a criança no mundo e garantir a continuidade dele ao mesmo tempo. Isso quer dizer que os pais humanos

(1) Para saber mais sobre a crítica de Arendt à pedagogia moderna e as interpretações caricaturais que, em geral, são feitas por vertentes da pedagogia nova à pedagogia tradicional, ver Custódio (2011).

[...] não apenas trouxeram seus filhos à vida mediante a concepção e o nascimento, mas simultaneamente os introduziram em um mundo. Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo. Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração. (ARENDR, 2003, p. 235)

Se o lar e o seio familiar seriam o espaço de proteção da criança em relação ao mundo, constituindo a esfera privada, a escola é tida para Arendt como uma esfera pré-política, que estabelece a ponte onde se dá a transição entre os âmbitos privado e público. Segundo Arendt, a escola é “a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. (ARENDR, 2003, p. 238)

Cabe destacar o papel dos adultos na atividade educativa como sujeitos responsáveis pela inserção das crianças e jovens no mundo e no patrimônio histórico-cultural que o compõe. Para Arendt (2003), a autoridade dos adultos se traduz na sua dupla responsabilidade – pelas novas gerações e pelo mundo. A autora elucida que a educação não pode prescindir da autoridade nem da tradição, embora a ruptura com o fio da tradição e a crise da autoridade sejam marcas do mundo moderno. Esse é o ponto nevrálgico que configura a crise na educação. No entanto, diferentemente das críticas que recaem sobre aquilo que se convencionou chamar de educação tradicional¹, a autoridade, em Arendt, não pode ser entendida como autoritarismo. De acordo com a autora, a autoridade dos adultos toma forma na condição que eles assumem

como representantes do mundo. Portanto, “[...] face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo”. (ARENDDT, 2003, p. 239)

A autoridade do professor na atividade educativa se dá, em parte, por sua competência de transmitir os conhecimentos acumulados do mundo, mas se traduz, sobretudo e por excelência, em sua condição de representante do mundo, isto é, de sujeito que representa aqueles que estão no mundo e aos antepassados frente às novas gerações. Dessa maneira,

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. [...] Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. (ARENDDT, 2003, p. 239)

A autoridade, nesse sentido, diz respeito à responsabilidade dos adultos em introduzir as crianças e jovens no mundo. Considerando que as novas gerações vêm ao mundo como estrangeiros que desconhecem a cultura, a história, a língua, o vocabulário, os hábitos e valores existentes, os adultos, em sua dupla tarefa de proteger o mundo e proteger a criança, as apresentam o que é o nosso mundo. Os adultos são, portanto, aqueles que o representam. Ser representante do mundo, porém, não implica concordar com tudo que há nele, mas, reconhecer que esse é o artefato humano, o lugar que estabelecemos na Terra para convivermos e para abrigar o patrimônio histórico-cultural que acumulamos. É por meio da inserção no mundo humano e no conjunto de significados que o constituem, bem como nas relações humanas que nele ocorrem que os recém-chegados se tornam sujeitos e estabelecem laços de pertencimento. Por essa razão que, do ponto de vista arendtiano, os adultos não podem se furtar à responsabilidade que possuem

como representantes do mundo e responsáveis tanto pela proteção da criança quanto pela durabilidade desse mundo.

Custódio (2011), com base no pensamento arendtiano, disserta sobre o fenômeno da perda de autoridade na educação como uma expressão da crise do mundo moderno. Para além de um epifenômeno que espelharia a perda de autoridade no contexto da política moderna, a perda de autoridade em educação consiste no ponto nevrálgico da crise na educação, em especial com o advento das pedagogias renovadas do século XX que, em seu afã de modernização, passam a prescindir ou a relativizar a importância da autoridade na relação entre adultos e crianças, desconsiderando o fato de que esta não é o mesmo que autoritarismo, violência, coação ou poder.

Somado ao fenômeno da perda de autoridade, a crise se manifesta na educação moderna por meio da crise da tradição, isto é, da ascensão do *pathos* do novo e conseqüente rechaço ao passado. Ou seja, a paixão pela novidade e inovação na educação acaba por relegar à obsolescência os conteúdos do passado que constituem patrimônio e legado histórico-cultural a ser transmitido às novas gerações. Sob o imperativo do novo como sinônimo de bom e melhor, a educação, entendida como processo de inserção e iniciação no mundo, se torna uma tarefa conflitiva, desprovida de sentido e pretensamente malograda de ponto de partida.

O fato de não prescindir da tradição exige, na concepção arendtiana, que a educação seja conservadora. No entanto, ao contrário do que se pode imaginar em um primeiro momento, ser conservadora não significa ser contrária a mudanças nem muito menos ser uma atividade reacionária. O conservadorismo ao qual se refere Arendt diz respeito à conservação. Isto é, para proteger o mundo do novo que a criança representa e, ao mesmo tempo, para inserir a criança no mundo de modo que o início e a novidade radical que ela representa possam renovar esse mundo no futuro, é preciso que a educação conserve aquilo que desejamos ser passado adiante como patrimônio histórico-cultural. Nesse sentido,

A conservação do mundo diz respeito, em parte, à inserção dos novos; entretanto, ela não consiste apenas nisso. Iniciar nossos jovens e crianças em conhecimentos, princípios e virtudes que priorizamos e consideramos importantes para serem legados contribui para a preservação do mundo. [...] Ou seja, inserir os recém-chegados no artificialismo humano, embora confira certa estabilidade ao mundo dos homens, contribui preferencialmente

para que os novos possam 'sentir-se em casa' neste mundo e, posteriormente, por ele responder. (CUSTÓDIO, 2011, p. 108)

Leite (2016), em sua leitura da obra de Hannah Arendt e assim como Custódio (2011), destaca que a educação carrega em si um conservadorismo inerente à sua responsabilidade de zelar pela continuidade do mundo como tempo-espaço que constitui elo intergeracional e como lugar com o qual os novos precisam construir laços de pertencimento. Para que isso ocorra, é preciso que se selecione o que será conservado, ou seja, o que será legado do passado para os mais novos. Como destaca Custódio (2011, p. 109), "mais do que apresentar como tradição e de transmiti-lo como uma unidade sólida, conferir alguma durabilidade ao mundo por meio da preservação de fragmentos do passado conserva a beleza de nosso legado". Não se trata, pois, de uma transmissão irrefletida e mecânica ou da tentativa de reprodução do passado. A conservação de que fala Arendt, sobretudo em um contexto em que houve a ruptura com o fio da tradição a qual constituía o testamento que nos legava posses do passado, requer seleção e escolha. Assim, "formar nossos jovens [e crianças], nessa perspectiva, relaciona-se à seleção de pedaços preciosos do passado que, ao mesmo tempo em que conservem certa dimensão do mundo, possam ter algum sentido no presente". (CUSTÓDIO, 2011, p. 110)

É só por meio da iniciação no mundo, da inserção em nosso patrimônio histórico-cultural e da compreensão do lugar que se ocupa neste mundo e dos laços de pertença que são estabelecidos que, na concepção arendtiana, as novas gerações poderão renová-lo. Leite (2016) apresenta a renovação como capacidade humana que atravessa a continuidade dos homens no mundo e que o livra da ruína. Mas, para que essa capacidade se atualize por meio da liberdade na ação política, é necessária a atitude conservadora da educação a qual permite a durabilidade e preservação do mundo comum.

A educação precisa ter essa dimensão conservadora, então, porque é a partir da transmissão de um legado de conhecimentos, hábitos e valores constituídos e significados no passado por gerações precedentes, que o mundo pode permanecer como espaço que interliga as gerações com o passado, o presente e o futuro. Além disso, o novo só pode aparecer a partir do contato e face à compreensão do que já existia. É nesse ponto que natalidade e mundo são entendidos por Arendt como o sentido da educação: o amor ao novo que é a criança e aquilo que ela representa de singular

para o mundo, e o amor ao mundo como construção histórica que nos liga aos nossos antepassados e à nossa possibilidade de futuro.

Alegria na escola e satisfação da cultura

Ao se abordar a educação como forma de inserção no mundo, entende-se que essa se dá a partir da transmissão de um patrimônio histórico-cultural que orienta a formação do sujeito e a criação de laços de pertença com o mundo. Isso ocorre por meio das relações sociais e intersubjetivas que se constituem, em grande parte, na escola. Embora tenha sido idealizada como instituição a qual caberia parte do papel de criar uma sociedade moderna e mais justa, a segunda metade do século XX veio demolir o mito da educação salvadora, uma vez que se constatou que, mesmo em vista da garantia do acesso universal, a escola por si só não é capaz de assegurar o desenvolvimento pleno das potencialidades de todas as pessoas e a inserção integral na sociedade de forma equilibrada. Diante dessa constatação, novos olhares e concepções sobre a escola surgem. Ao menos desde a década de 1970,

[...] estudos nas áreas de Sociologia, Filosofia, História da Educação e Didática revelaram a possibilidade de novos olhares sobre os problemas que a educação escolarizada não conseguiu ainda solucionar. Suas falhas quanto os objetivos de promover igualdade entre os indivíduos e o desenvolvimento de uma sociedade pautada por princípios de justiça e democracia acabaram por ser entendidas como uma gama de significados em produção contínua, favorecendo a exclusão das minorias e a construção de lógicas pelas quais o mundo e o homem são pensados unilateralmente e coisificados. [...] É no cerne dos debates que, no século XX, ampliaram e ressignificaram a ideia de escola Moderna que se insere a obra de Georges Snyders. (SERDEIRA, 2019, p. 190)

Georges Snyders, importante pedagogo francês do século XX, concebe a escola, de acordo com Serdeira (2019), como um universo específico. Sua reflexão sobre a função social e sentido da escola é atravessada por sua experiência de vida, a qual compreende um período nos campos de concentração em Auchwitz, em 1944. Judeu, ateu e comunista, Snyders pensará a escola, a princípio, como espaço de ofício e de luta até chegar à noção de espaço da

alegria, repudiando veementemente, ao longo de toda a sua obra, toda forma de preconceito, xenofobia e racismo.

Para uma de suas principais comentadoras, a obra de Snyders pode ser dividida em duas fases distintas e demarcadas: uma analítica e dialógica, que propõe o debate sobre a história da pedagogia na França desde o século XVII, apresentando “uma *síntese teórica* em que os traços positivos das obras analisadas são assumidos como pertinentes para a pedagogia progressista e os elementos negativos são marcados como pontos de ruptura”. (SERDEIRA, 2019, p. 191, grifo do autor) A segunda fase consistiria em uma extensão dos princípios e pressupostos desenvolvidos na fase inicial em que ele passa a conferir um teor mais democrático à cultura político-revolucionária e à cultura elaborada transmitida pela escola. Essa fase denota a ênfase na forma e recursos que Snyders adota para defender seus próprios princípios.

Diante do reconhecimento da potencialidade e caráter progressista da infância e da importância da cultura na formação das massas, Snyders conceberá a sua pedagogia tendo como um de seus aspectos principais a busca pela alegria do conhecimento por parte da criança, alegria essa que, em sua perspectiva, só será possível no universo específico da escola.

Para Snyders, a escola é um espaço único, dentre as instituições sociais, o qual é responsável por colocar os sujeitos em contato com a cultura de uma forma específica. O autor, ao apropriar-se dos pressupostos da escola tradicional, os ressignifica dotando-os de positividade, que toma forma no elogio à disciplina e esforço intelectuais, elementos indispensáveis para a inserção e a apropriação dos modelos da cultura elaborada. Assim, a escola é, de acordo com o pedagogo francês, o universo específico no qual a criança confronta-se com certa cultura e, por meio do trabalho do professor, desenvolve a disciplina necessária para nela imergir. É importante ressaltar que a escola, por sua vez, não é mera transmissora ou reprodutora de modelos culturais e as crianças, na perspectiva snydersiana, não são tal qual tábulas rasas: elas participam de uma cultura. Ao defender o acesso universal aos bens culturais, o autor reconhece as contradições e conflitos que marcam a instituição escolar, contudo, identifica brechas que “abrem espaço para a formação intelectual das massas e para a constituição de uma ordem social pautada pelo acesso universal a cultura elaborada”. (SERDEIRA, 2019, p. 193)

É aqui que se determina a concepção de mundo mais clara da parte do professor e da parte do aluno, principalmente deste último. Por ainda não possuir a disciplina e esforço necessários para a apreensão da cultura elaborada, faz-se preciso a constituição de um universo específico e especial de formação. A escola, portanto, é esse espaço que exige a disciplina e a construção de hábitos intelectuais, ao mesmo tempo em que oferece acesso às obras canônicas da cultura elaborada. E cultura elaborada não é sinônimo, necessariamente, de cultura eurocêntrica. É evidente que a análise de Snyders se faz sobre a escola francesa, no entanto, o que se entende por cultura elaborada é, sobretudo, o conjunto de saberes da cultura letrada e aqueles bens artísticos que constituem um patrimônio histórico-cultural.

No processo de reelaboração do senso comum a partir das categorias da cultura elaborada, Snyders, de maneira muito parecida com Arendt, ressalta o caráter fulcral da posição do adulto como responsável por colocar a criança em contato com os bens culturais do mundo. Dessa maneira,

A necessidade de elaborar concepções de mundo mais claras exigiria um papel ativo por parte do professor e também por parte do aluno: esforço intelectual, estudo rigoroso e desenvolvimento de hábitos de leitura e investigação que ainda não possui, no entanto, todo homem está naturalmente apto. Daí a importância de um universo especialmente construído para formar intelectualmente a criança em um duplo sentido: exigindo-lhe disciplina e construção de hábitos intelectuais e oferecendo-lhe acesso às maiores obras da cultura universal. (SERDEIRA, 2019, p. 194)

A alegria, nesse sentido, viria do acesso sistemático à cultura elaborada, mediado pela escola. E essa escola de Snyders que, embora ressignifique elementos identificados como da escola tradicional, dela se diferencia ao ter como pressuposto a primazia do presente: não se trata de elaborar o currículo e planejar as ações pedagógicas com vistas apenas ao futuro. A escola snydersiana é comprometida com a alegria no presente e essa alegria se traduz na satisfação singular que vem por meio de um contato com a cultura elaborada pautado na disciplina e no esforço intelectuais. De acordo com o autor,

A cultura dá satisfação - quero afirmar que a cultura dá satisfação, ou melhor, que há culturas capazes de dar satisfação. Isso significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, indeciso. Isso significa também que a satisfação da cultura pode e deve culminar em ação que mude alguma coisa no mundo, participe às forças que mudam algo no mundo. Em suma, a alegria da cultura como que fortalecendo a confiança em mim mesmo, confiança na vida: amar mais um mundo, aprendê-lo como mais estimulante, mais acolhedor. (SNYDERS, 1988, p. 19-20)

Serdeira (2019) traz um aspecto relevante de sua análise sobre a alegria e satisfação da cultura em Snyders, a saber, a da utopia do autor em relação à escola enquanto um espaço que pode fomentar a igualdade, a democracia e promover uma cultura com menos preconceitos, uma vez que constitui tempo-espaço de construção individual e de reelaboração cultural. Assim, a comentadora explicita características fundantes do pensamento de Snyders e de sua concepção da escola como um espaço de satisfação individual e de consolidação da cultura – visto que esta é internalizada mais por meio de estruturas intelectuais do que através da reprodução de modelos operacionais. Esses princípios fundamentais são:

1) para transformar, é preciso conhecer o objeto de transformação e, por isso, 2) os adultos tem que assumir a responsabilidade de apresentar às crianças esse mundo que lhes é totalmente novo, inusitado e encantador, utilizando obras historicamente construídas, para que, dessa forma, possam transformar sua concepção de mundo e, por meio dela, suas condições de vida. (SERDEIRA, 2019, p. 195)

Alegria e satisfação, portanto, se dariam, em Snyders, a partir da mediação do adulto no contato e relação da criança com a cultura elaborada, e isso, em um universo específico, construído historicamente. Nesse universo escolar, as obras culturais são tomadas como base para a apresentação de modelos morais e intelectuais para as crianças e jovens. A alegria não consistiria no prazer imediato. Muito pelo contrário. Como já é possível compreender, a alegria na escola é mediada e exige a aquisição de certa disciplina intelectual, a qual é desenvolvida no tempo-espaço específico da instituição escolar. Essa alegria e satisfação tão peculiares vinculam-se, de

maneira mais elementar, ao presente, ao pertencimento, à noção de cultura aberta a todos, e, de forma mais complexa, à racionalidade, ao esforço e ao contato com o conhecimento historicamente acumulado. (SERDEIRA, 2019, p. 197)

Nos escritos de Snyders (1988), é possível perceber a preocupação que o autor tem com a formação pessoal dos jovens durante o período escolar, ou seja, não apenas o pleno aprendizado dos conteúdos passados, mas com o desenvolvimento de jovens conscientes, cultos e principalmente, felizes consigo mesmo e com as suas produções. Considerando que a alegria e a satisfação, como já foi dito, só são possíveis em face da imersão na cultura mediada pela escola, o pedagogo francês propõe uma distinção importante entre cultura primeira e cultura elaborada. Segundo ele,

Há muitas alegrias que não têm necessidade do sistemático – Há formas de cultura que são adquiridas fora da escola, fora de toda autoformação metódica e teorizada, que não são o fruto do trabalho, do esforço, nem de nenhum plano: nascem da experiência direta da vida, nós a absorvemos sem perceber; vamos em direção a elas seguindo a inclinação da curiosidade dos desejos; eis o que chamarei de cultura primeira. [... As] alegrias da vida cotidiana, alegrias da cultura de massa: essas são verdadeiras alegrias; não tenho absolutamente a intenção de enfraquecê-las, mas tentarei dizendo que elas me parecem insuficientes e isso em relação às suas próprias promessas. Sustentarei que é a cultura elaborada que pode, melhor do que a cultura primeira, atingir os objetivos, isto é, finalmente, as satisfações da cultura primeira. (SNYDERS, 1988, p. 23)

No pensamento snydersiano, é estabelecido um contorno da realidade e do presente que se tenta ressignificar, reinterpretar a partir da cultura elaborada, a qual o autor concebe como a alegria cultural. Ou seja, ele pensa sobre a alegria da cultura primeira, mais espontânea, e a alegria da cultura elaborada. Esta última, por não se restringir aos limites da realidade do sujeito, permite à escola se estabelecer no presente, a oferecer ferramentas intelectuais para reconstruir a realidade, baseando-se em outros significados e experiências possíveis no mundo. As alegrias da cultura possibilitariam aos jovens e crianças se estabelecerem no mundo, de modo que o passado ajudaria a desvelar o presente e a construir o futuro. Destarte,

[...] obra cultural é uma colocação em comum, nunca uma realização isolada, fechada em si mesmo; cada uma é testemunha da sucessão humana de um grau, por assim dizer, total da sucessão humana. Eis uma das alegrias que nela experimento: sinto viver um patrimônio comum, não abordo uma Ilhota arbitrária. A cultura para que eu sinta a história como ponto de apoio; não estou perdido na imensidão dos tempos, o mundo é histórico, isto é, movimento e transformação, o contrário do repetitivo, do imutável – ou do caótico; ele pode e deve ser renovado. (SNYDERS, 1988, p. 50)

O pedagogo francês defende, ainda, que as metodologias de ensino não devem ser tão rígidas, tradicionais e inflexíveis quando tratamos com crianças e jovens em formação. Para o autor, tais metodologias não condizem com a etapa vivida pelos alunos, onde há descobrimento, desenvolvimento e a formação de novas opiniões e gostos.

Cantigas tradicionais como legado histórico-cultural

O debate acerca da noção de cultura popular é vasto e complexo, tendo sido pautado por diferentes vertentes da antropologia, da história e de outras áreas das ciências humanas. Este artigo não pretende adentrar a essa discussão, no entanto, considerando-se que o objetivo é pensar a importância das cantigas tradicionais na escola – tendo-se como premissa a função social da instituição escolar de transmitir às novas gerações um patrimônio cultural historicamente acumulado e dar-lhes elementos para a fruição daquilo que Snyders chamou de cultura elaborada – faz-se necessário elucidar o que se entende aqui por cultura popular. Ao dissertar sobre as cantigas tradicionais, compreende-se que:

Cultura popular não é um conjunto fixo de práticas, objetos ou textos, nem um conceito definido aplicável a qualquer período histórico. Cultura popular não se conceitua, enfrenta-se. É algo que precisa sempre ser contextualizado e pensado a partir de alguma experiência social e cultural, seja no passado ou no presente; na documentação histórica ou na sala de aula. O conceito só emerge na busca do como as pessoas comuns, as camadas pobres ou os populares (ou pelo menos o que se considerou como tal) enfrentam (ou enfrentaram) as novas modernidades (nem sempre tão novas assim); de

como criam (ou recriaram), vivem (ou viveram), denominam (ou denominaram), expressam (ou expressaram), conferem significados (ou conferiram) a seus valores, suas festas, religião e tradições, considerando sempre a relação complexa, dinâmica, criativa, conflituosa e, por isso mesmo, política mantida com os diferentes segmentos da sociedade: seus próprios pares, representantes do poder, reformadores, professores etc. Não se deve perder de vista a reflexão sobre as possibilidades destas manifestações encontrarem-se relacionadas com as lutas sociais e políticas mais amplas da sociedade a que pertencem (ou pertenceram). (ABREU, 2003, p. 13)

Ora, partindo-se da ideia que a cultura popular se constitui por meio de um conjunto de lutas e conflitos sociais que se relacionam com questões culturais as quais delineiam formas de criar a identidade cultural a partir de significados sociais distintos, pode-se afirmar também que a cultura popular é tecida a partir do diálogo e da potência dos diferentes grupos e sujeitos para fazer emergir uma transformação da consciência individual e coletiva, tendo como efeito a crítica e a criatividade das culturas como produto da participação dos atores que a vivenciam e a produzem. Assim, a educação é um dos movimentos que auxiliam a promover uma ruptura com os padrões vigentes para “Construção de uma sociedade igualitária que acolhesse, gerisse e transformasse dialeticamente culturas democraticamente libertadas e ativamente libertadoras”. (BRANDÃO et al., 2009, p. 735)

Nesse sentido, embora sabido que o conceito de cultura popular e o agenciamento desse tema no debate acadêmico, educacional e político é atravessado de contradições, tensões e rupturas, neste trabalho, entende-se que a cultura popular não é uma categoria oposta àquilo que se denomina como cultura erudita e que popular não é o mesmo que de massas. A cultura popular, portanto, tem a ver com a produção cultural de atores e coletivos populares que se inserem nas tradições de uma comunidade e povo, ressignificando-as e dotando-as de sentido público. É com base nessa compreensão geral que as cantigas tradicionais são abordadas nas linhas que se seguem. Isso é, como elementos da cultura popular que integram um legado a ser transmitido e ressignificado histórica e socialmente.

As cantigas tradicionais vêm sendo passadas de geração em geração como forma de perpetuar práticas lúdicas e musicais por meio da oralidade. Entende-se como cantigas,

[...] canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada, realizadas como forma de recreação por adultos e crianças. Sua formação clássica consiste em formar uma roda de mãos dadas, com o rosto voltado para o centro, movimentando-se para a direita ou para a esquerda, em andamento eleito pelo grupo. (MAFFIOLETTI, 1994, p. 15)

Maffioletti e Rodrigues (1992) explicam sobre os efeitos que as cantigas de roda criam nas linguagens individuais e grupais. De acordo com as autoras, “as diferentes linguagens – corporal, musical e cênica – permitem aprendizagens cognitivas, afetivas e sociais nas diferentes áreas do conhecimento”. (MAFFIOLETTI; RODRIGUES, 1992, p. 19) Nesse sentido, a cantiga é um tipo de música que gera movimento e traz consigo a carga dos significados sociais de cada gesto que é feito. A imagem transforma o ato de cantar em uma representação, um mundo imaginário no qual a criança pode explorar sua criatividade e que reflete em um jogo simbólico, trazendo ao centro o aspecto lúdico, o que faz a música ser o brinquedo que dá suporte à brincadeira e ao mesmo tempo seja a própria brincadeira, desvelando seu duplo valor social. (MAFFIOLETTI; RODRIGUES, 1992)

Ao considerar as cantigas como uma produção cultural que coaduna as dimensões da musicalidade, ludicidade e coletividade, entende-se que estas se constituem como “[...] As primeiras experiências coletivas de exploração dos espaços internos e externos”. (MAFFIOLETTI; RODRIGUES, 1992, p. 17) Embora assim o seja, Santos (2010), ao analisar a presença das cantigas de roda na escola, mostrou que elas são pouco exploradas no cotidiano e que há resistência de professores e alunos para a realização de atividades que envolvam as cantigas. A autora disserta sobre a importância dessas manifestações culturais tradicionais no ambiente escolar, compreendendo-as como parte fundamental do trabalho pedagógico, uma vez que constituem conteúdo importante na formação sociocultural das crianças.

Situadas no universo específico de formação das crianças, as cantigas tradicionais, para além de um momento de recreação, possibilitam a transmissão da história dos antepassados, saberes, conhecimentos e práticas corporais populares que há muito tem se perpetuado de geração em geração. Considerando o modo de vida urbano e a ruptura do fio da tradição no mundo moderno, percebe-se que muitos dos saberes populares, antes transmitidos oralmente

no contexto das comunidades e agrupamentos culturais, tendem a se perderem no esquecimento. A especialização e fragmentação do conhecimento, a perda da organização comunitária e do senso de pertencimento a uma comunidade, o *pathos* do novo que produz a desvalorização do passado e a obsolescência de saberes tradicionais populares são alguns elementos das sociedades contemporâneas que reforçam a necessidade de que a escola, como instituição que se interpõe entre o público e o privado e o passado e o futuro, possa ser o tempo-espaço que coloca as novas gerações em contato com a cultura tradicional das cantigas.

Santos (2010) apresenta o contexto histórico do surgimento das cantigas, explicando que elas eram reconhecidas coletivamente e que se estruturaram em meio à cultura regional de onde se originaram, já constituindo, de início, significado educativo e modos de fabulação nas comunidades em que se desenvolveram. Dessa forma,

A origem das Cantigas de Roda acaba se misturando com a própria história da humanidade por estar presente nas esquinas de cada região, cada país, cada continente e se tornado de domínio popular e considerada como parte da cultura de vários povos. Estas cantigas movimentam e estimulam a fantasia, levando-nos ao mundo do faz de conta, cheias de lendas, crenças, mitos, personagens, cores, etnias e até fatos históricos, revelando a essência da alma de um povo, funcionando como ferramenta de entretenimento, influenciando na formação e informação do indivíduo. (SANTOS, 2010, p. 18)

As cantigas, portanto, fazem parte da cultura das comunidades e regiões nas quais se originaram, sendo representações simbólicas e laços de pertencimento territoriais e culturais. Elas evidenciam traços da experiência coletiva de vida humana que existe em cada local. No que diz respeito ao Brasil, “A maioria das cantigas de roda é proveniente de outros países e passaram por modificações culturais, adaptando-se e tornando-se populares”, sendo hoje parte do cabedal cultural brasileiro. (SANTOS, 2010, p. 18) As cantigas, portanto, são atravessadas dos processos de hibridização cultural entre os diferentes povos, regiões e práticas lúdicas comunitárias.

A música, o canto, as danças e festas são definidos como manifestações culturais, expressas através de linguagens artísticas em acontecimentos como: festividades religiosas, danças, jogos, brincadeiras e cantos. Todas essas manifestações

têm origens em outros países, que em épocas passadas foram trazidas ao Brasil e aqui permaneceram como herança cultural até os dias atuais, carregadas de valores, visões e comportamentos diferentes, guardados na lembrança do povo brasileiro. (SANTOS, 2010, p. 19)

As cantigas, dessa maneira, são produto de uma construção social, pois foram criadas para expressar a vida, a sociedade, o vínculo com o território e com a comunidade, bem como as situações vivenciadas pelos adultos nesse universo cultural. Em virtude disso, Santos (2010) entende que as cantigas não podem ser analisadas fora de seu contexto histórico, pois se fundamentam nas construções e manifestações de uma população. Constituem, portanto, parte do legado histórico-cultural de um povo e, por isso, são objetos culturais a serem disseminados pela escola, uma vez que esta é a instituição que tem por função mediar a relação das crianças com a cultura, introduzi-las no mundo humano e, por meio da seleção de fragmentos do passado, salvar da ruína e do esquecimento aquilo que se considera valioso e desejável de ser transmitido como herança para as novas gerações. Com efeito,

As Cantigas de Roda no universo escolar são vistas como parte essencial na vida das crianças, pois contribuem para a formação sociocultural das mesmas. A cultura é esse constante aprendizado, ensinamento; a interação de conhecimentos científicos ou populares, filosóficos ou religiosos existentes em uma determinada sociedade. É a partir das relações sociais estabelecidas entre as pessoas que se constroem os conhecimentos e se formam os padrões sociais. (SANTOS, 2010, p. 24)

No seu aspecto cultural, as cantigas dotam de significado histórico o seu conteúdo cantado, presentificando a história das comunidades humanas em que se originaram e estabelecendo ligação entre as novas gerações e as gerações precedentes. No que diz respeito ao contexto brasileiro em que o currículo escolar, por muito tempo, permaneceu (e por que não dizer que ainda insiste em permanecer) fundamentado em uma visão eurocêntrica do mundo, a apresentação de cantigas que integrem a diversidade de manifestações culturais dos povos indígenas e da população negra também provoca o tensionamento e a disputa de significados estéticos, éticos, epistemológicos e simbólicos. Por isso, abster-se

de preservar esses objetos imateriais da cultura consiste em assumir o risco do seu desaparecimento e, como ele, o apagamento de uma parte do mundo. Mundo este não no sentido espacial, mas no sentido de universo simbólico e patrimônio cultural historicamente acumulado.

Considerações finais

Com Arendt é possível entender a crise na educação sob a perspectiva da crise do mundo moderno, de modo que a atividade educativa é situada pela autora em uma aporia: se dá em um contexto em que houve a ruptura com o fio da tradição e a perda da autoridade e, ao mesmo tempo, não pode abrir mão nem da tradição e nem da autoridade. Em vista disso, a filósofa concebe o sentido da educação na chegada de novos seres humanos ao mundo pelo nascimento, exigindo dos adultos a inserção desses novos no conjunto de saberes, histórias, hábitos, valores, símbolos, artefatos que constituem o mundo.

A criança é, portanto, inserida nesse mundo e, espera-se que ela, futuramente, assuma a responsabilidade em dar continuidade a ele e, quiçá, renová-lo por meio da ação política. É nesse sentido que Arendt concebe a escola como instituição entre, ou seja, como aquela que se localiza em uma esfera pré-política, situada entre a esfera privada da família e a esfera pública da política. À escola caberia essa transição do lar para o mundo, mesmo que, efetivamente, ela jamais imite ou se assimile àquele ou a esse. Dessa maneira, ao propor sua concepção de educação, Arendt não se preocupa em elencar as finalidades dessa atividade, mas se dispõe a pensar um possível sentido da relação intergeracional que é estabelecida na inserção da criança no mundo e da transmissão de um legado histórico-cultural.

É aqui que, de acordo com a argumentação apresentada neste artigo, a proposta arendtiana se entrelaça com as ideias de Snyders. Para o pedagogo francês, a escola, a partir das relações intersubjetivas que nela se estabelecem mediadas pelos objetos da cultura, assume uma função social que a define como um universo específico, onde a criança pode obter a alegria do conhecimento. Isso é assim, pois, a escola coloca a criança em contato com a cultura elaborada e é nesse mesmo lugar que ela adquire disciplina para imergir nessa cultura, a partir da disciplina e do esforço intelectual.

Snyders aborda a noção de cultura elaborada, o que o aproxima de Arendt, uma vez que ambos analisam a responsabilidade dos adultos em inserir a criança na cultura e permitir, com isso, o acesso das novas gerações aos bens culturais do mundo.

A alegria do conhecimento se dá, em Snyders, pelo acesso sistemático à cultura elaborada, o que é feito pela escola. E essa escola que possibilita a alegria só o faz ao entender sua ação no presente, por meio da satisfação singular que produz a partir do contato com a cultura pela disciplina e esforço intelectuais, com papel ativo do professor e do aluno.

Em face disso, as cantigas são compreendidas na argumentação aqui proposta como objetos culturais a serem transmitidos a partir de práticas lúdicas e musicais que vão além de um momento de recreação, o que permite também a transmissão da história e das práticas populares que se perpetuam de geração em geração e que são parte da tradição. Em um contexto educacional no qual a inovação, a novidade e a instrumentalidade dão forma às críticas acerca da obsolescência da escola, este artigo buscou debater um possível sentido da atividade educativa e a importância da transmissão dos saberes tradicionais, em especial das cantigas, como parte da inserção das crianças e jovens no mundo.

Education, transmission, and culture: traditional songs as a historical-cultural legacy in the school context

Abstract: This article seeks to discuss traditional songs at school as a way of transmitting a historical-cultural legacy, starting from the concept of education proposed by Hannah Arendt and the notion of joy at school by Georges Snyders. Through a bibliographical review and analysis of the thoughts of both authors about the meaning of educational activity, the social and political function of the school and the concept of tradition and culture, it is intended to discuss the importance of transmitting a historical and cultural heritage, coming from popular knowledge and knowledge, of which traditional songs are part. Hannah Arendt understands education as an activity of insertion and initiation of new generations in the world through the transmission of knowledge, habits, values and knowledge. Snyders, in turn, thinks of the school as a social and cultural space where the child's contact with the elaborated culture and traditions occurs. This is, for the French author, what would characterize the school as a specific universe, in which, through discipline and intellectual effort, one would have access to the joy of knowledge and the satisfaction of culture. Given this approximation of Arendt's and Snyders' thought, it is concluded that, in view of the rupture of the thread of tradition in the modern world, the transmission of knowledge and playful practices of popular culture, such as traditional songs, is fundamental for the new

generations establish bonds of belonging with the world and dialogue with the past and with previous generations.

keywords: school; culture; traditional songs; Hannah Arendt; Georges Snyders.

Educación, transmisión y cultura: el canto tradicional como legado histórico-cultural en el contexto escolar

Resumen: Este artículo busca debatir las canciones tradicionales en la escuela como una forma de transmitir un legado histórico-cultural, a partir del concepto de educación propuesto por Hannah Arendt y la noción de alegría en la escuela de Georges Snyders. A través de una revisión bibliográfica y análisis del pensamiento de ambos autores sobre el significado de la actividad educativa, la función social y política de la escuela y el concepto de tradición y cultura, se pretende discutir la importancia de transmitir un patrimonio histórico y cultural, provenientes de saberes y saberes populares, de los que forman parte las canciones tradicionales. Hannah Arendt entiende la educación como una actividad de inserción e iniciación de las nuevas generaciones en el mundo a través de la transmisión de conocimientos, hábitos, valores y saberes. Snyders, a su vez, piensa en la escuela como un espacio social y cultural donde se produce el contacto del niño con la cultura y las tradiciones elaboradas. Esto es, para el autor francés, lo que caracterizaría a la escuela como un universo específico, en el que, a través de la disciplina y el esfuerzo intelectual, se accedería al gozo del conocimiento y la satisfacción de la cultura. Dada esta aproximación al pensamiento de Arendt y Snyders, se concluye que, ante la ruptura del hilo de la tradición en el mundo moderno, la transmisión de conocimientos y prácticas lúdicas de la cultura popular, como las canciones tradicionales, es fundamental para las nuevas generaciones establecen vínculos de pertenencia con el mundo y dialogan con el pasado y con las generaciones anteriores.

Palabras clave: escuela; cultura; canciones tradicionales; Hannah Arendt; Georges Snyders.

Referências

ABREU, M. Cultura popular, um conceito e várias histórias. In: ABREU, M.; SOIHET, R. *Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

ARENDR, H. A crise na educação. In: ARENDR, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRANDÃO, C. R.; ASSUMPÇÃO, R. *Cultura rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

CUSTODIO, C. de O. *Educação e mundo comum em Hannah Arendt: reflexões e relações em face da crise do mundo moderno*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: doi:10.11606/D.48.2011.tde-04072011-144919. Acesso em: 23 jul. 2020.

LEITE, T. de C. *Teatro como experiência formativa: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08092016-153359/pt-br.php>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MAFFIOLETTI, L.; RODRIGUES, J. *Cantigas de roda*. Porto Alegre: Magister, 1992.

SANTOS, B. do S. M. *Cantigas de Roda: o Resgate Popular na Formação Sociocultural do Aluno*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Évora, Évora, 2010. Acesso em: 03 ago. 2020.

SERDEIRA, A. H. I. de C. A obra de Georges Snyders: cultura e política como pressupostos de uma escola progressista. In: BOTO, C. (org.). *Clássicos do Pensamento Pedagógico: olhares entrecruzados*. Uberlândia: EDUFU, 2019.

SNYDERS, G. *Alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

Submetido em: 30/09/2020
Aceito em: 15/09/2021

Feminilizando sentidos sobre a natureza da ciência: Por mulheres e mulheres negras rappers

Resumo: Base do processo do discurso, o “mecanismo de antecipação” constitui e formula significações do feminino-epistêmico de mulheres e de mulheres negras *rappers*, em cada Sul global. Esse mecanismo discursivo revela sentidos de mundo e tomadas de posição, ambos mediados, ideologicamente, em seus contextos socioculturais, como: escolas, universidades, instituições de pesquisa, coletivos feministas, ou o Movimento Hip-hop. Compondo aforismos sobre raça/cor, sexo/gênero e natureza/cultura, perfazem formações imaginárias, em colonialidade, das quais essas sujeitas buscam libertar-se. Assim, analisamos a feminilização do “processo do discurso” de mulheres, na América Latina e na África, por seus fazeres e dizeres, tanto na ciência quanto em *rhythm and poetry* (rap). Para tanto, utilizamos o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso, em seu viés franco-brasileiro, quanto aos processos de feminilização da “natureza da ciência” (NdC), pelo feminino-epistêmico, contidos em fazeres e em dizeres das referidas sujeitas. Os resultados desvelam importantes condições de significação, na produção de conhecimentos tecnocientíficos, por outra NdC. Esse instigante campo de análise mostrou-nos o funcionamento de sentidos sobre gênero-negritude, em contextos socioculturais de Sul global, e em outros, ora marginalizados (ruas, guetos, favelas, periferias), por formações discursivas que afetam a educação científica e tecnológica, em pluralidades femininas.

Palavras chave: mulher e educação; análise de discurso; construção de sentido.

Robert De-Carvalho

orientador.roberth@gmail.com

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa
Catarina (IFSC)

Sentidos iniciais

Por um gerúndio, formulamos, neste ensaio, como objetivo: analisar a feminilização do processo do discurso no meio socio-cultural de mulheres e de mulheres negras *rappers*, na América Latina e na África, tanto em fazeres e dizeres na ciência como em *rhythm and poetry* (rap), para deflagrarmos possibilidades na educação científica e tecnológica, por outra “natureza da ciência” (NdC). Esta encontra materialidade no fazer e no dizer das referidas sujeitas, compondo entes (i) materiais na práxis sociocultural: espaço-tempo de interpretação de múltiplos “racismos por omissão”. (GONZALEZ, 2011)

Trabalhamos sobre o “pensamento-linguagem” (FREIRE, 1983) e a “memória discursiva/interdiscurso” (ORLANDI, 2015) de mulheres e mulheres negras *rappers*, no embate sociocultural contra-hegemônico, como: aparência assexuada *vs.* referencial teórico-prático, predominantemente masculino; sujeitos em 3ª pessoa do singular *vs.* autoria do branco, colonizador, eurocêntrico; a ciência popular *vs.*

(1) *Flow* é a fluidez que a letra se combina com o ritmo, pela harmonização do ritmo da letra com a levada musical. *Flow* (ou levada) é a maneira como a rapper junta seus versos com a batida

o método de institutos de ciência (o problema, o objeto, o objetivo, o conteúdo); sociedade científica *vs.* Sul global objetificado; subjetividade encoberta *vs.* agenciamento da objetividade; método quantitativo *vs.* qualificações sobre o real da história; mito/magia/crença/transcendência *vs.* concretude do objeto; corpo/território *vs.* mente/razão.

Assim, tomamos o Movimento Hip-hop, pelo embate a projetos neoliberais, machistas, inferindo sobre: artes, mídias, textos/discursos, redes sociotécnicas, histórias, literaturas, tecnologias, autorias, e que afeta o fazer-ser de professoras de Ciências, na Educação Básica. Estas, formadoras iniciais de “sentidos de mundo” (OYĚWŪMÍ, 2017), precisam atentar a vieses racista, capitalista, misógino, homo/transfóbico, eurocentrista, sexista, por uma leitura da “natureza da ciência” subjacente em materiais didáticos, em recursos de ensino, em suas didáticas, em seu planejamento/avaliação. Principalmente, em bases, parâmetros e legislações que silenciam existências e pluralidades femininas.

A base linguística do rap (*via flow flipado*¹), por essas mulheres negras, imprime sentidos sociológicos particulares de mundo. Em rede, geram um “corredor de saberes” (GASPARETTO, 2019) que constitui/formula uma natureza outra da ciência, por afetações do: social, experiencial, afetivo, fatídico, sinestésico. Na “[...] réplica/resposta à situação vivida. [...] Constrói um flagrante.” (ORLANDI, 2012, p. 199) Tecnologia de “[...] passagem do discurso a texto desemboca necessariamente na consideração do espaço-tempo (linearidade) e da dimensão (extensão de um corpo) da linguagem colocando em relação o comensurável com o incommensurável, o empírico com o simbólico e o político.” (ORLANDI, 2012, p. 92)

Atravessadas pela “ideologia” (ORLANDI, 2015), de suas formações imaginárias, buscamos: como se conformam as condições estruturais constitutivas de corpos, mentes, gestos, reorientando dizeres e fazeres? Pois, a subjetividade se reitera colonialmente, e estabiliza-se em uma matriz de opressões, em forma de ‘identidade’, posta à disposição, como opção (AKOTIRENE, 2019.) Uma vez que “a ideologia não é ocultação mas função da relação necessária entre linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro.” (ORLANDI, 2015, p. 47)

Tomamos o *gangsta rap*, surgido na década de 1990, do qual emergem litígios sociológicos, quanto a: raça/cor, sexo/gênero,

corpo/mente, divisão de classes/relações de poder, natureza/cultura, religião/misticismo. Por isso, situamos a importância da análise desse campo de tensões discursivas, no qual circulam sentidos, falhas semânticas, deslizamentos, deslocamentos, incertezas metafóricas. “[...] isto é o discurso, isto é o ritual da palavra.” (ORLANDI, 2015, p. 10) Sendo a escola o espaço-tempo privilegiado, em disputa, ensejando o funcionamento de mediações socioculturais, ao mobilizar preceitos, premissas, regularidades e verdades científicas.

Assim, levantamos como problema: quais sentidos de feminilização para a constituição/formulação de uma natureza outra da ciência podem ser tomados, a partir de discursos de mulheres e mulheres negras *rappers*, pelo Sul global? Para respondê-lo, usamos o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso, sob a perspectiva franco-brasileira, a partir do filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983) e da linguista brasileira Eni P. Orlandi.

Natureza da ciência em processo de feminilização

Estudos de gênero, feminismos e políticas têm se deparado com entraves de organização, articulação e objetivos, quanto a investimentos, em contextos africanos. A pesquisadora nigeriana Amina Mama discute sobre isso no texto intitulado: “O que significa fazer pesquisa feminista em contextos africanos?”,² ao revelar que pesquisas sobre mulheres e sobre gênero atraem baixos investimentos, dado o entendimento errôneo de alguns gestores de que tais investimentos serviriam, apenas, para fomentar instituições carentes de recursos. (MAMA, 2011) Isso repercute sobre conteúdos sociais que operam no funcionamento de linguagens, em violência e silenciamento epistêmico, pela ciência do patriarcado.

Discursos femininos afrocentrados urgem na educação científica e tecnológica (ECT), para produzir sentidos de ensino (e de aprendizagem), por: percepções de vida, no fazer-ser da Biologia, em interlocução com o dizer-ser de ontologias feministas de negritudes; da Física³, pela identidade da mulher negra aferindo eventos sobre pontos materiais; ou, da Química, por diálogos em língua/linguagem mística, alquímica (magias em: beberagens, garrafadas, lambedores, elixires, cataplasmas, chás/infusões).

Contexto em que situamos um exemplo de fazer-ser, pelo movimento estudantil brasileiro *#Ocupatudo*, ocorrido em 2015, no qual meninas-mulheres lutaram por direitos estudantis, ante

(2) do original: *What does it mean to do feminist research in African contexts?*

(3) Agrello e Garg (2009) constatam, a partir do ensino de Física, a força do patriarcado nas ciências, ao lidarem com desenhos de meninas, para remeterem sentidos sobre cientistas. É dominante a produção de figuras masculinas.

(4) Contraditoriamente, Geraldo Alckmin fora eleito com 57% de votos válidos, no pleito de 2014, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que, politicamente, é considerado como partido de centro, representando o “mito da neutralidade” político-partidária latino-americana. À época, seu Secretário de Educação, Herman Voorwald (gestão: 2011-2015), de ascendência holandesa, reforçava um *staff* de homens brancos e elitistas.

(5) No Brasil, o ministro da economia, Paulo Guedes, em fevereiro de 2020, relativizou e ironizou a condição dessas mulheres, de maioria negra e favelizada, ao dizer: “*Empregada doméstica indo para Disney, uma festa danada...*” Desculpou-se com: “*Mãe do meu pai foi doméstica.*” Porém, o fez reiterando a superestrutura do patriarcado, pelo efeito ético-normativo subsumido no masculino (pai), dissipando a natureza do feminino-epistêmico (mãe, doméstica), na significação discursiva.

(6) Ressaltamos, aqui, a metodologia de seminários e mesas-redondas no decurso dessa disciplina, em protagonismos de *Outras* mulheres, negras, cis e trans, que constituíram/formularam o ente corpo-mente- território epistêmico na composição de uma “natureza” outra da ciência.

uma suposta ‘reorganização administrativa e pedagógica’ imposta às escolas públicas do Estado de São Paulo⁴. Esse evento gerou o documentário brasileiro: *Lute como uma menina!* (LUTE..., 2016), com articulação política de variadas origens: negra/mestiça, favelizada, filhas de domésticas/diaristas⁵, serventes, merendeiras, professoras, (des)(sub)empregadas. Todas autoras naquele ‘espaço de dizer’ (GIRALDI, 2010) (escola, sala de aula, movimentos sociais, *poetry slam*, música, dança, grafite, rap), do qual emergem leituras e escritas, constituindo/formulando cidadanias justas, plurais e autorais.

Em outro nível acadêmico, situamos a categoria gênero-negritude, que renega “[...] aforismos matemáticos hierarquizantes ou comparativos [...]” (AKOTIRENE, 2019, p. 43), constituindo novíssimas tecnologias de linguagem que ressaltam estudos sobre organizações e ‘*feminismoS africanoS*’ sul-sul, pela comunicadora social Vera Fátima Gasparetto; pesquisas sobre histórias de mulheres, gênero, emoções e resistências no cone Sul, pela historiadora Cristina Scheibe Wolff; pesquisas literárias feministas pós-coloniais/decoloniais, transnacionais e intersexuais, pela linguista Simone Pereira Schmidt.

As referidas pesquisadoras ministraram, em 2019, em 60 horas-aula, a disciplina: *Feminismos ao Sul: África e América Latina*, ofertada no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), pela Universidade Federal de Santa Catarina. Esse espaço de interpretação deflagrou uma perspectiva feminino-epistêmica que se revelou na “[...] construção de diálogos políticos, afetivos e estéticos no âmbito Sul-Sul.” (WOLFF; SCHMIDT; GASPARETTO, 2019, p. 1), por uma forma-conteúdo acadêmico-investigativa de mulheres, em sua maioria negras⁶, em diáspora. O que nos fez atentar para o fato de que: “O feminismo descolonial trata-se de uma intervenção teórica sobre a ideia de gênero e sexo no esquema de Quijano, amparando-se e animando-se empiricamente nos diferentes feminismos americanos - latino, negro, chicano, ‘de cor’, indígena e comunitário.” (BALLESTRIN, 2017, p. 1045).

Raça e sociedade como variáveis limítrofes, que inferem o fazer acadêmico, e que se contrapõem à situação da população negra, da qual emergiram projetos bastante radicais, pela formulação de “textos quentes” e “falas duras” (RATTS, 2006), ambientando confrontos epistemológicos em um contra-discurso de intelectuais brancas.

Com isso, passaremos a descrever a base teórico-metodológica e os dispositivos de análise da pesquisa.

Discurso e natureza da ciência por mulheres negras *rappers*

Nesta seção, apresentamos o aporte teórico-metodológico com o qual operacionalizamos nossa pesquisa, bem como o *corpus* de análise (subseção 3.1). Em seguida, procedemos à análise discursiva do que defendemos, anteriormente, por uma ‘natureza da ciência em feminilização’ (subseção 3.2).

Aporte teórico do discurso

A Análise de Discurso, em Orlandi (1996; 2015; 2017) e Pêcheux (2015), tem a premissa da não transparência da linguagem, bem como de sua afetação ideológica. E, isso se perfaz em polissemias e paráfrases, pelo imaginário de sujeitas, que formulam e constituem textos e discursos.

Em gestos de interpretação, “[...] a Análise de Discurso, com seus dispositivos (teórico e analítico, E. Orlandi, 1996), nos permite interrogar a interpretação, compreender como um texto, seja de que natureza material for, produz sentidos.” (ORLANDI, 2017, p. 318). Assim, interrogando a interpretação, confrontamos “[...] os efeitos ideológicos que atravessam toda discursividade face à constituição dos sujeitos e dos sentidos.” (ORLANDI, 2017, p. 318), ante os “mecanismos de antecipação” de mulheres negras *rappers*.

É importante situar nosso lugar/posição, predicado do sujeito analista, sendo: homem, negro, da periferia, latino-americano, e que se afeta por movimentos socioculturais que traduzem, histórico-politicamente, fazeres e dizeres artísticos e tecnocientíficos, orientados para a libertação social, possibilitando dimensões para um referencial de pluridadanias. Sob o efeito-leitor (de nossa formação imaginária), em colonialidade patriarcal, tomamos o cuidado de suprimir tendências androcêntricas e linearidades científicas, feminilizando nossos gestos de interpretação

Dessa forma, esse projeto foi construído entre os anos/semestres de 2019/2 e 2020/1, na disciplina “Feminismos ao Sul: África e América Latina”, ofertada no PPGICH/UFSC (em 2019/2). Do aporte teórico-metodológico da referida disciplina, o mesmo encontrou

um espaço-tempo profícuo na função autora de mulheres negras *rappers* (ver Quadro 1, que segue), nosso “dispositivo teórico”.

Quadro 1 - Dispositivos teóricos analisados

Fazeres e dizeres selecionados de mulheres negras <i>rappers</i>		
<p>(1) Dizeres das <i>rappers</i> afro-brasileiras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Karol de Souza</i> (Curitiba/PR, Brasil) • <i>Drik Barbosa</i> (Adriana Barbosa, 1992 -, Santo Amaro/SP, Brasil) 	<p>(2) Fazeres da <i>raper</i> angolana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Eva Rap Diva</i> <p>(Eva Marise Cruzeiro Alexandre, nascida em 7 out. 1988, em Angola)</p>	<p>(3) Pela <i>raper</i> afro-venezuelana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gabyllonia</i> <p>(Maria Gabriela Vivas, 3 abr. 1987, Caracas, Venezuela)</p>
<p>Coautoras: Mariana Mello, Nabrisa, Azzy, Souto e Bivolt</p>	<p>Matéria cultural: em Lusa, da Rádio e Televisão de Portugal, RTP Notícias, intitulada:</p>	<p>Títulos das composições selecionadas:</p>
<p>Título da composição multiautoral: <i>Poetisas no Topo</i> (de 2017)</p>	<p><i>‘Rapper’ angolana Eva Rap Diva entra hoje no mercado discográfico português com “Eva”</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Soy mujer</i> (de 2008) • <i>Sin Stop</i> (de 2008) • <i>Abuso de Poder</i> (de 2012), • <i>Tirano</i> (de 2016) • <i>Cobarde no hace história</i> (de 2016).
<p>Produtora: <i>Pineapple StormTV</i></p>	<p>Publicada em: 1. jun. 2018.</p>	
<p>Beat: Boca dos beats</p>		
<p>Créditos para o videoclipe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produção executiva: Paulo Alvarez • Direção e roteiro: Guilherme Brehm 		

Fonte: elaborado pelo autor.

Base de constituição/formulação do ‘processo do discurso’ (PÊCHEUX, 2015), os “mecanismos de antecipação” no rap de mulheres negras enunciam ontologias e epistemologias dominantes, às quais se afiliam, em cada Sul global. Dessa forma, ao assimilarmos tal mecanismo, centramos no trabalho “[...] de experimentar, ou melhor, de colocar-s no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras. [...] antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação [...]” (ORLANDI, 2015, p. 39) Pois, ao argumentarem sobre ‘sentidos de mundo’ (OYĚWÙMÍ, 2017) que as afetam geopoliticamente, deflagram sua tomada de posição discursiva, quanto

a corpos-mentes-territórios, em regularidade simbólico-histórica: de *saberes-sentidos*, em gênero-negritude.

Assim, dos fragmentos discursivos, que selecionamos para a pesquisa, marcamos: (a) os saberes-sentidos de ancestralidade, sendo: mito, magia, credence, mãe-natureza, mãe-do-corpo, corpo-aberto, reza, benzimento, simpatia, danças rituais, amuletos. Estes, tomados como intangíveis/imateriais, a-científicos, não objetivos, não empiristas, no seio de difusas relações capitalistas em disputa, se pensarmos em projetos de ciência e tecnologia (C&T) pelo Sul global; (b) os saberes-sentidos institucionais e tecnocientíficos, como: diversidade epistêmica; função autora; tecnologia; infraestrutura gerencial e formação do Estado; e, escola. Em ambos os casos, situamos semânticas de natureza afrocêntrica, “amefricanizadas” (GONZALEZ, 2011), silenciadas por situações-problema, deslocando forma-conteúdo autóctone, sob “colonialidade”. Isso, para desvelarmos como opera o poder colonial, institutivo da NdC, e que racializa (não)problemas em hierarquia no trabalho da tecnociência. Ao par, revelamos possibilidades entre polissemias e paráfrases, um jogo que “[...] atesta o confronto entre o simbólico e o político. Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia se materializa. Nas palavras dos sujeitos.” (ORLANDI, 2015, p. 38)

Como critério de inclusão, buscamos, no fazer-ser das sujeitas de pesquisa, duas camadas de interseccionalidade: (1^a) Pela compreensão da condição de mulher, negra (preta⁷) e *rapper* – Camada primária de interseccionalidade – corroborada em dizeres e fazeres, os quais validam-se, sobremaneira, pela grande circulação de seus trabalhos artísticos (rap), entre jovens em identificação, e em idade escolar, nos países que residem, sendo: Karol de Souza e Drika Barbosa, no Brasil; Babylonía, na Venezuela; e, Eva Rap Diva, em Angola. (2^a) A partir de audições e/ou leituras *on-line* dessas composições, marcamos sua “memória discursiva/interdiscurso”, ou seja, “[...] dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.”, como também “[...] sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre [...]” (ORLANDI, 2015, p. 31) as categorias: corpo, periferia, gênero, feminismo e racismo – Camada secundária de interseccionalidade.

(7) Marcador definido pelo critério de heteroidentificação, adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em que: “A identificação de determinadas feições e o seu revestimento de um significado ‘racial’ exige um contexto ideológico específico que lhes outorgue sentido.” (IBGE, 2013, p. 22) E, no caso particular, atribuímos à fenotípiã do conjunto harmônico dessas mulheres.

(8) São coautoras: Mariana Mello, Nabrisa, Azzy, Souto e Bivolt. O clipe contabiliza 15.339.649 de visualizações, no canal da referida produtora PineappleStormTV (com 9,5 milhões de inscritas/os), na plataforma YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oZYllPPLfjY&t=264s>. Acesso em: 23 nov. 2021

Natureza da ciência por gênero-negritude

O beat *Poetisas no topo*, lançado em 30 de dezembro de 2017, produzido pela *Pineapple StormTV*, é um rap multiautoral⁸, do qual destacamos os dizeres de duas de suas autoras, Karol de Souza e Drik Barbosa, que seguem:

[Karol de Souza]

[...]

Nóis é preta de quebrada, nascida e criada

E não só quando nos convém

Meu corpo sente as batida, eu frequento as batalha

E as ruas me conhecem bem

[...]

[Drik Barbosa]

[...]

Tratado como se preto não tivesse alma

Eles nos matam todo dia, chacina nos gueto

Imagina então se o racismo não tivesse em pauta

2017, os nazi tão em festa

*É tipo *The Walking Dead*, as mente já não presta*

[...]

Quero meu povo no topo, paz pro meu corpo

Quero sorriso no rosto e essas mina ganhando o mundão
(*POETISAS...*, 2017, n. p.).

Nas ‘condições de produção’ desse discurso, o marcador étnico-racial se adensa, em: *preta, corpo, alma, quebrada/gueto, racismo, mente*. Militam, sociologicamente, pela NdC, ambiente funcional em que se concretizam saberes-sentidos sobre conhecimentos científicos, por aprendizagens na educação formal, informal/incidental ou não-formal. Assim, encontramos a dupla camada de interseccionalidade (*preta da quebrada; meu corpo sente; mina ganhando a multidão; racismo em pauta*), por saberes-sentidos institucionais (*ruas me conhecem bem; chacina nos gueto*) e tecnocientíficos (*É tipo *The Walking Dead*, as mente já não presta; paz pro meu corpo*). O que nos revela “[...] os tênues limites e relações instáveis que marcam, nas fronteiras da linguagem, e da vida, na relação indivíduo/sociedade, os sentidos de sua existência.” (ORLANDI, 2017, p. 233)

A mulher negra latino-americana, assim como em África, experimenta “Com os anos 90, e com a abertura à democracia e ao multipartidarismo [...] outras narrativas, outros momentos de

questionamento, [...] outros espaços de violência que estavam até então ocultos.” (MENESES, 2012, p. 97). Espaços surgidos em distintos contextos do Sul global, desafiando pertencas ancestrais. “São, como Ungulani ba ka Khosa lhes chama ‘orgias de loucos’. Os americanos fazem no Iraque; o exército português fez o mesmo em Moçambique, em Angola e na Guiné. O exército sul-africano também, assim como os grupos armados Hutus no Ruanda.” (MENESES, 2012, p. 102)

Nessas narrativas, situa-se a referencialidade corpo-mente-território – hibridizada no pensamento-linguagem de mulheres, negras, cosmopolitizadas em ambientes de repressão –, no fazer-ser e no dizer que flutuam, como currículo, como disciplina de uma instituição, que, embora não legitimada pelas facetas do projeto neoliberal, se perfaz por sentidos e sujeitas, em associação ideopolítica à sua função autora. (GIRALDI, 2010) “Dizer isto, no entanto, não é novidade para muitas teóricas feministas como Donna Haraway, Susan Hekman, Stacy Alaimo, Karen Barad e outras que, atuando nas ciências ditas exatas, escrevem sobre o (re)retorno da matéria na teoria social (vitalismo crítico) [...]” (COSTA; FUNCK, 2017, p. 904). Isto, para pensarmos como espécie (*species-thinking*), pois “emaranhadas com outras espécies/materialidades (como nos lembra Haraway, somos multiespécies).” (COSTA; FUNCK, 2017, p. 904)

À revelia de suas geografias, sistematizam sentidos de ausências, pelo efeito de uma neutralidade, que o discurso científico não ressaltaria sobre essas materialidades ontológicas, ao dizerem de explorações de corpos, de tentativas de destituição de transcendências – saberes-sentidos de ancestralidade. Assim como de recorrentes mortes/violências: biológicas, físicas, químicas; por silenciamento; por apagamento; por esquecimento (RATTS, 2006); por ganâncias de empresas políticas, elitistas e patriarcais da branquitude. Pelas ruas, laboratórios do gueto, da quebrada, experienciam um espaço-tempo de interpretação, demonstrando, empiricamente, a exogenia do objeto de estudo: de dentro de si, para o mundo; contrariando os mecanismos endógenos de produção das ciências da natureza. Essas, convencionalmente, formam sujeitas para extraírem amostras do objeto de estudo, por ambientes não domésticos, ao confiná-lo, observá-lo metodicamente, enquadrá-lo teoricamente sob uma referencialidade, visto sob regularidades fenomênicas que não variam, aquém do espaço-tempo de leis, axiomas, postulados, prescrições teóricas – saberes-sentidos tecnocientíficos. “Isso supõe que o

(9) do original: "Bissau-Guinean raperu (rappers) often live in fear and face threats, censorship, and possible military beatings." (GOLDSMITH; FONSECA, 2018, p. 303)

sujeito deixe de ser considerado o eu-consciência *mestre do sentido* e seja reconhecido como *assujeitado ao discurso* [...] O efeito-sujeito aparece então como resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo." (PÊCHEUX, 2015, p. 156, grifos do autor)

Essa funcionalidade sociopolítica reclama cidadanias plurais e democracias participativas, as quais se interceptam à *Terceira onda do feminismo* (iniciado na década de 1990), pelo chamado *gangsta rap*. Este, carregado de misoginia, cuja raiz de opressão política neoliberal e centralidade do poder masculino heteronormativizado, relega-as à margem, deslocando-se do epicentro de seus opressores. (GOLDSMITH; FONSECA, 2018) O que as leva a desviarem-se, por uma "[...] experiência vibrante de construção das novas identidades negras nos movimentos culturais e políticos da negritude, da *black renaissance* norte-americana, seguidos pelos movimentos de libertação na África." (SCHMIDT, 2019, p. 6, grifo da autora) Emergindo novas identidades socioculturais e políticas, em estado de:

[...] uma *intelligentsia* negra, o fantasma vivo do escravizado para além do Atlântico, sua presença no começo da Modernidade como signo de insurreição que, em sua radicalização, não deixa de lembrar que, no que concerne a liberdade, só existe *ter direito*. E que, enquanto isso não tiver sido estendido a todos, podemos falar de qualquer coisa, menos de democracia. (MBEMBE, 2019, p. 47, grifos do autor)

Pela democracia, em África, destacamos a situação do rap engajado, em Guiné-Bissau, disseminado por áreas urbanas e rurais, contra o movimento político militarizado, no lado ocidental daquela região, ao denunciar: violência, corrupção, disparidade econômica, injustiças sociais, uso generalizado de drogas e tráfico humano. Textualizado com maior frequência em língua *creole*, (falada por 70% da população), ocasionalmente, ocorrem letras em língua portuguesa – língua colonial; uma vez que essas letras sofrem retaliação da política militarizada, naquele país. "Os raperu (rappers) guineenses vivem, a todo tempo, com medo, pois enfrentam ameaças, censuras e espancamentos da polícia." (GOLDSMITH; FONSECA, 2018, p. 303; tradução nossa)⁹ Nessa conjuntura de lutas pela democracia, o país – juntamente com Angola e Guiné Equatorial (todos lusófonos) – ainda sofre com o

decréscimo no índice de desenvolvimento humano (IDH). E, em sentido contrário, o aumento de casos de preconceito de gênero¹⁰.

Tal preconceito de gênero estimula uma série de feminicídios¹¹. Riscos em que, Eva Rap Diva, de Angola, reflete sobre seu fazer-ser, como artista, ao antecipar-nos:

Se fosse homem acredito que seria mais fácil, mas não seria tão gratificante, talvez, porque tudo o que eu conquisto acaba por ser uma conquista para todas nós, mais uma pedrinha colocada no monte que temos que fazer para chegar até ao sol, no que toca ao 'rap' feito por mulheres. [...] Se falarmos em 'rap' no feminino para podermos dar mais destaque às mulheres pode ser feito, se não o 'rap' é 'rap' e não tem gênero. [...] para que essa minoria possa estar em pé de igualdade com o outro gênero, o que não acontece nos dias de hoje. (EVA RAP DIVA apud LUSA, 2018).

Eis a ciência da minoria, que confronta o sistema ético-normativo das Ciências da Natureza hegemônicas. Sistema sob bases teóricas/retóricas, assentadas sob condicionantes de taxonomias, de nomenclatura, de raça. Leis de uma natureza capital que interdita outras epistemes, as mesmas que outrora o patriarcado não permitiu ser inteligível, assimilável e factível. “O que está posto em causa, nessas ‘novas’ leituras, são as evidências do estritamente bio-social, dando-se, ao contrário, relevância, aos mecanismos de linguagem, ao simbólico, e ao histórico social.” (ORLANDI, 2012, p. 60) – forja-se a dupla camada de interseccionalidade que buscamos (*conquista para todas nós; não tem gênero*), por ambas as tipologias de saberes-sentidos: institucionais (*minorias; pé de igualdade*) e tecnocientíficos (*rap feito por mulheres; outro gênero*). Assim, a rapper ajusta:

[...] seu dizer a seus objetivos políticos, trabalhando esse jogo de imagens. [...] O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. [...] A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2015, p. 42)

Esse é o mecanismo de antecipação constituindo “[...] novas tecnologias de linguagem como desenvolvimento no domínio da tecnologia da escrita [...]” (ORLANDI, 2012, p. 149), ao deflagrar outras tecnologias do dizer, na formação imaginária. Nesse caso,

(10) Definido pelo Índice de Normas Sociais, o mesmo fora incluído pela primeira vez no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH-2019). Ver: <https://www.dw.com/pt-002/angola-e-guine%C3%A9-bissau-pioram-no-%C3%ADndice-de-desenvolvimento/a-51600978>.

(11) Marcadamente, pelas Américas Central e Latina, a cada 100 mil hab., pesquisa Organização das Nações Unidas (ONU) demonstra o efeito da violência (em ordem decrescente): El Salvador (8.9), Colômbia (6.3), Guatemala (6.2), Rússia (5.3), Brasil (4.8), México (4.4), Moldávia (3.3), Suriname (3.2), Letônia (3.1) e Porto Rico (2.9) (FERRAZ, 2017).

(12) Masculino-epistêmico constitutivo de múltiplos domínios socioculturais, como: linguagem, deidade, família, *status quo*, economia, militarização, tecnologia/tecnocracia, ética, estética, institucionalização, direito/justiça, diplomacia, esporte etc.

(13) Letra em: <https://www.letras.mus.br/gabylonia/soy-mujer/>. Acesso em: 8 fev. 2020.

(14) Letra em: <https://www.letras.mus.br/gabylonia/abuso-de-poder/>. Acesso em: 8 fev. 2020.

(15) Letra em: <https://www.letras.mus.br/gabylonia/sin-stop/>. Acesso em: 8 fev. 2020.

(16) Letra em: <https://lyricstranslate.com/pt-br/gabylonia-tirano-lyrics.html>. Acesso em: 9 fev. 2020.

(17) Letra em: https://www.paroles-musique.com/eng/Gabylonia-Cobarde_No_Hace_Historia-lyrics,p056000870. Acesso em: 10 fev. 2020.

dizeres em fuga do espaço-tempo *faloceno*,¹² por uma comunidade flutuante de mulheres, em quilombo ou mocambo de ideias. E, assim, constituem-se resistências feminino-epistêmicas, sendo que:

Nas Américas se desenvolveram pequenas, médias, grandes, improvisadas, solidificadas, temporárias ou permanentes comunidades de fugitivos que receberam diversos nomes, como *cumbes* na Venezuela ou *palenques* na Colômbia. Na Jamaica, no restante do Caribe inglês e no sul dos Estados Unidos foram denominados *maroons*. Na Guiana holandesa — depois Suriname — ficaram também conhecidos como *bush negroes*. No Caribe francês o fenômeno era conhecido como *maronage*; enquanto em partes do Caribe espanhol — principalmente Cuba e Porto Rico — se chamava *cimaronaje*. (GOMES, 2015, p. 9-10, grifos do autor).

A *rapper* afro-venezuelana Gabylonia formula-se, ao dizer: (a) Da diversidade epistêmica, nos versos de *Soy mujer*¹³, de 2008: *Hay diferentes estilos mujeres de pico y pala / Asi mismo la intercalo y en tu cerebro se instala*; (b) Da função autora, nos versos de *Abuso de poder*¹⁴, de 2012: *Vine a decirte de parte del pueblo raperos sin peros seguimos enteros / Vinimos de cero guerreros sinceros voceros de acero*; (c) Da tecnologia do próprio dizer, nos versos de *Sin stop*¹⁵, de 2008: *Sin stop porque puedo decirte cantando lo que positivo escribo / Para que maestres tu alma y con calma sigas manteniéndote vivo*; (d) Da desconstrução institucional, gerencial e estética do Estado, nos versos de: *Tirano*¹⁶, de 2016: *Inversionista, no insista en cambiar mi punto de vista, / ya tengo una lista de oportunistas con los artistas, / no voy a vestirme así, como usted quiere que me vista / por salir en las revistas, yo no soy materialista*; ou ainda, (e) Da necessidade de outra escola, de outra educação, na estrofe de *Cobarde no hace historia*¹⁷, de 2016: *Los militares norteamericanos siguen violando a mujeres africanas, / Mis hermanos siguen protestando por el bloqueo que continua en la habana, / En las fronteras siguen matando a los colombianos y a mi gente mexicana, / En la republica bolivariana siguen y siguen muertes inhumanas... CHILE! / Usan su voz como fusiles, batallando en marchas estudiantiles, / Niños son útiles pa llevar de diles, lo hacen para que no los aniquilen*. Transnacionaliza o problema, o objeto, o objetivo, reformulando a função sociocultural do fazer científico, pelo gênero, pelo feminismo que lhe afeta, atenta aos impedimentos racistas. É um jogo discursivo entre “relações de força” e “relações de poder” (ORLANDI, 2015), organizado por uma

antevisão de posicionalidade (simbólica e política), que entende estar ocupando seus interlocutores.

Isso nos revela que: “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.” (ORLANDI, 2015, p. 32)

Nessa interseccionalidade, o grupo feminista de Valparaíso, no Chile, *LASTESIS - Colectivo Interdisciplinario de Mujeres*,¹⁸ lançou em 18 nov. 2019, por ocasião da *Segunda Comisaría de Carabineros de Chile*, o hino: *Un violador en tu camino*.¹⁹ Contando com a presença, aproximada, de 2.000 mulheres (em 25 nov. 2019), o hino ecoou pelo mundo, como parte da programação do *Dia Internacional da Eliminação da Violência contra Mulheres*, instituído pela Res. n. 54/134. (UNITED NATIONS, 2000) Nos versos: *El violador eras tú. / El violador eres tú. / Son los pacos, / los jueces, / el Estado, / el presidente [...]*, aquelas mulheres, vendadas, mostraram ao mundo o estado atual da NdC que as tem objetificado, pelas vias de poder do patriarcado.

Em suspenso, ao feminilizarmos a NdC, instiga-nos: “Que sentidos vão-se constituindo na determinação histórica dos processos de significação (estigmatização/violência/resistência), a vida sendo cada dia mais inviável?”. (ORLANDI, 2017, p. 232)

Sentidos finais

O rap *des-transforma* — nos diz Orlandi. Espaço-tempo de significações que analisamos, pela via de duas camadas de interseccionalidade, sendo: pela notoriedade de mulheres, negras e *rappers* no Sul global, constitutiva das categorias gênero, feminismo e racismo. Isso, para deflagrarmos os efeitos de sentido em projetos onto-epistêmicos, que as excluem. E, pelos quais buscamos significações de um flagrante discursivo: o feminino-epistêmico.

Das materialidades textual e discursiva, ressaltamos pautas de mulheres e de mulheres negras, promovendo denúncias sobre o jogo de intenções, em suas polissemias e paráfrases. Para tanto, marcamos, a partir dos dispositivos teóricos que selecionamos (no cerne do rap), o efeito-leitor sobre a NdC, constituído de saberes-sentidos institucionais e tecnocientíficos, como importantes

(18) Ver: <https://www.instagram.com/lastesis/>. Acesso em: 1 maio 2021.

(19) Hino disponível em: https://elpais.com/sociedad/2019/12/07/actualidad/1575750878_441385.html. Acesso em: 10 fev. 2020.

variáveis de análise. Saberes-sentidos que, dentro de camadas de interseccionalidade, revelaram o ser-mulher, no embate à ideologia de ausências, afirmando sua posição em corpo-mente-território.

Inferências sobre uma natureza hegemônica da ciência, contestada pela via da descolonização, em silêncios, equívocos, esquecimentos, deslizamentos (elementos da análise de discurso que ora trabalhamos). E, expressadas em formas-conteúdos históricos de ciência e tecnologia, que objetificam e relativizam a existência dessas mulheres, seu protagonismo autoral, seus problemas tecnocientíficos, por suas políticas de inclusão. E, pelas estatísticas, marcadamente, de mulheres negras. Entendemos, assim, o feminino-epistêmico, em litígio, na escola básica.

A pesquisa revelou facetas do trabalho institucional da ciência, e da tecnologia, segregado de interlocuções socioculturais, ao verticalizar a lógica de validação (pelo: problema, objeto, objetivo, conteúdo, método) de efeitos-autores, que ensinamos e que aprendemos na escola. Isso urge ser revisado em materiais de ensino, em disciplinas, em laboratórios, em currículos, quanto à constituição/formulação do atual fazer científico, que não responde ao cerne de problemas Sul globais. Da especificidade contida em cada pensamento-linguagem da pesquisa, são reclamadas interseccionalidades feminino-epistêmicas, existências plurais, pacifistas, democraticamente participativas, de amor e equidade, para justiça social e cognitiva. Espaço-tempo que deve ser privilegiado na educação em ciências.

Pelas escolas brasileiras, do *#Ocupatudo*; pelas universidades, curricularizando *Feminismos ao Sul*; pelo recém-adotado hino feminista, traduzido da língua espanhola (do Chile), alcançando megalópoles, como: Paris, Londres, Barcelona, Nova York, Cidade do México, Istambul, Madri, Berlim e Bogotá; tudo se interseccionou no hip-hop do Sul global, feminilizando a NdC, em sentidos de alteridade, de gênero-negritude, para outros fazeres e dizeres tecnocientíficos.

Feminizing Meanings About The Nature Of Science: By Women And Rapper Black Women

Abstract: Process of discourse support, the “antecipation mechanism” constitute and formulate significations of a feminine-epistemic of women and rapper black women of each global South. This discursive mechanism reveals world meanings to a positional act that is ideologically mediated in its sociocultural contexts, like: schools, universities, research institutes, feminist

collectives, or the Hip hop Movement. Composing aforisms about race/color, sex/gender and nature/culture, perform imaginary formations on coloniality about which these subject seek to break free. In that sense, we analyze the feminization of women's "discourse process" in Latin America and in Africa, by their makings and sayings, in the science as well as in rhythm and poetry (rap). Therefore, we utilize the theoretical-methodological framework of the Analysis of Discourse, in its Franco-Brazilian bias, about the feminization processes of the "nature of science" (NoS), by the feminine-epistemic, contained in makings and sayings of these subject. The results reveal important conditions of meaning in the production of technoscientific knowledges, by another NoS. That exciting field of analysis showed us the operation of meanings about gender-blackness within sociocultural contexts and marginalized (streets, ghettos, slums, peripheries), by discursive formations that affect scientific and technological education, in feminine pluralities.

keywords: woman and education; analysis of discourse; making of meanings.

Sentidos Feminilizadores Sobre La Naturaleza De La Ciencia: Para Mujeres Negras Y Mujeres Rappers

Resumen: Base de proceso del discurso, el "mecanismo de anticipación" constituye y formula sentidos femenino-epistémicos de mujeres y de mujeres negras rappers en cada Sur global. Este mecanismo revela sentidos de mundo y toma de posiciones mediadas ideológicamente en los contextos socioculturales, como: escuelas, universidades, instituciones de investigación, colectivos feministas, o el Movimiento Hiphop. Compondo aforismos de la raza/color, sexo/género y naturaleza/cultura traducen formaciones de lo imaginario en colonialidad, de las cuales esas sujetas buscan libertarse. Entonces, analizamos la feminización do "proceso del discurso" de mujeres, en Latinoamérica y África, por sus haceres y decires, tanto en ciencia como en rhythm and poetry (rap). Para eso usamos el marco teórico-metodológico del Análisis del Discurso, en su sesgo franco-brasileño, cuanto a los procesos de feminización de la "naturaleza de la ciencia" (NdIC), por lo femenino-epistémico, en haceres y decires de las sujetas. Los resultados revelan importantes condiciones de significación en la producción de conocimientos tecnocientíficos, por otra NdIC. Este sugerente campo de análisis nos mostró el funcionamiento de los sentidos sobre género-negritud en los contextos socioculturales de Sur global y marginados (calles, guetos, tugurios, periferias), por formaciones discursivas que inciden en la educación científica y tecnológica, en pluralidades femeninas.

Palabras clave: mujer y educación; análisis del discurso; producción de sentidos.

Referências

AGRELLO, D. A.; GARG, R. Mulheres na física: poder e preconceito nos países em desenvolvimento. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 1305- 1/1035-6. 2009. Disponível em: www.sbfisica.org.br . Acesso em: 2 fev. 2020.

AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BALLESTRIN, L. M. A. Feminismos subalternos. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 3, dez. 2017. p. 1035-1054. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2017000301035&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 jan. 2020.

COSTA, C. L.; FUNCK, S. B. O antropoceno, o pós-humano e o novo materialismo: intervenções feministas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 903-908, ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2017v25n2p903>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FERRAZ, N. Feminicídio: 10 países com maior taxa de violência contra a mulher. *Blastingnews*, [Lugano], 28 jan. 2017. Disponível em: <https://br.blastingnews.com/sociedade-opiniao/2017/01/femicidio-10-paises-com-maior-taxa-de-violencia-contr-a-mulher-001427789.html>. Acesso em: 22 jan. 2020.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (O Mundo, Hoje, v. 24)

GASPARETTO, V. F. *Corredor de saberes: Vavasaki Vatinhenha (mulheres heroínas) e redes de mulheres e feministas em Moçambique*. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

GIRALDI, P. M. *Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria*. 2010. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

GOLDSMITH, M. U. D.; FONSECA, A. J. *Hip Hop around the world: an encyclopedia*. Westport: Greenwood Publishing Group, Inc., 2018. v. 2.

GOMES, F. S. *Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil*. São Paulo: Claro Enigma, 2015. (Coleção Agenda brasileira).

GONZALEZ, L. Por um feminismo Afro-latino-americano. In: CIRCUITO PALMARINO. *Caderno de Formação Política no Círculo Palmarino: AfroLatinoAmérica*, São Paulo: Círculo Palmarino, 2011. n. 1, p. 12-20. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/375002/mod_resource/content/0/caderno-de-forma%C3%A7%C3%A3o-do-CP_1.pdf. Acesso em: 3 set. 2019.

LUSA. 'Rapper' angolana Eva Rap Diva entra hoje no mercado discográfico português com 'Eva'. *RTP Notícias: Cultura*, [Portugal], 1 jun. 2018. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/cultura/rapper-angolana-eva-rap-diva-entra-hoje-no-mercado-discografico-portugues-com-eva_n1079261. Acesso em: 10 jan. 2020.

LUTE como uma menina! Produção: Beatriz Alonso; Flávio Colombini. São Paulo: Produtora independente. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (76 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8OCUMGHm2oA>. Acesso em: 3 jan. 2020.

MAMA, A. What does it mean to do feminist research in African contexts? *Feminist Review: conference proceedings*, [London], 1 set. 2011. p. 4-20. Disponível em: www.feminist-review.com. Acesso em: 20 dez. 2019.

MBEMBE, A. *Sair da grande noite*: ensaio sobre a África descolonizada. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2019. (Coleção África e os Africanos).

MENESES, M. P. Uma perspectiva cosmopolita sobre os estudos africanos: a lembrança e a marca de Aquino de Bragança. In: SILVA, T. C. e; COELHO, J. P. B.; SOUTO, A. N. de. (org.). *Como fazer Ciências Sociais e Humanas em África*: questões metodológicas, epistemológicas, teóricas e práticas. Dacar: CLACSO, 2012. p. 85-108. (Textos do Colóquio em Homenagem a Aquino de Bragança).

ORLANDI, E. P. *Eu, tu, ele*: discurso e real da história. 2. ed. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas: Pontes, 2015.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: formulação e circulação de sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

OYĀWÙMÍ, O. *La invención de las mujeres*: una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género. Tradução: Alejandro Montelongo González. Bogotá: La Frontera, 2017.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. *Características étnico-raciais da população*: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Análises: informação demográfica socioeconômica, n. 2). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2021.

POETISAS no topo. [S. l.: s. n.], 2017. 1 vídeo (11 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=264&v=oZYIIPPLfjY&feature=emb_title. Acesso em: 2 jan. 2020.

PÊCHEUX, M. *Análise de discurso*. Tradução: Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Pontes, 2015.

RATTS, A. *Eu sou atlântica*: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial, 2006.

SCHMIDT, S. P. Mulheres, negritude e a construção de uma modernidade transnacional. *Revista. Estudos. Feministas.*, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 58957, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/DrfYZXrbXXXKLP5VwvyBhz7Hg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2020.

UNITED NATIONS. *Res. 54/134*, de 7 de fevereiro de 2000. Institui o Dia Internacional da Eliminação da Violência contra Mulheres. Disponível em: <https://undocs.org/A/RES/54/134> . Acesso em: 12 fev. 2020.

WOLFF, C. S.; SCHMIDT, S. P.; GASPARETTO, V. F. *Feminismos ao Sul: África e América Latina. Tópicos Especiais em Assuntos Interdisciplinares: programa da disciplina (em construção)*. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2019. Disponível em: <https://dich.paginas.ufsc.br/files/2019/07/DISCIPLINA-FEMINISMOS-AO-SUL.pdf> Acesso em: 20 jul. 2019.

Submetido em: 14/06/2020
Aceito em: 30/06/2020

Processos de inclusão e educação do campo: Desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias

Resumo: A educação tem se orientado pelo conceito, ainda que impreciso, de democracia. O reconhecimento da diversidade resultante de elementos econômicos, políticos, sociais e culturais tem motivado a sociedade a exigir projetos políticos-pedagógicos que atendam a diferentes expectativas e necessidades. Nesse sentido, é fundamental compreender a educação inclusiva, suas modalidades, suas características e seus principais desafios. O problema que orienta o presente artigo diz respeito às perspectivas de inclusão na educação do campo. Para tanto, é abordado o ideal de inclusão na educação básica, a educação do campo como direito e, por fim, os desafios e impasses da educação do campo na atualidade, especialmente no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A pesquisa se ampara em estudos, legislações e experiências de educação do campo e apresenta uma análise de conteúdo de publicações científicas recentes sobre os desafios escolares da educação do campo, de modo a identificar discursos e ações que podem ser mobilizados na elaboração de novos projetos de ensino e aprendizagem. Os principais resultados encontrados dizem respeito aos desenvolvimentos importantes de legislações e estudos sobre o tema, ainda que em número reduzido se considerados os desafios a serem superados. Ademais, relatos de experiência compartilham do entendimento de que não é suficiente por si só incorporar novas tecnologias na educação do campo. É necessário pensar também em suas utilidades e potenciais para o ensino e aprendizagem daquele contexto, articulando as novas tecnologias da informação e comunicação à realidade dos alunos de modo a transformar a própria escola.

Palavras-chave: educação inclusiva; educação para a diversidade; educação do campo; acesso à tecnologia; tecnologias da informação e comunicação (TICs).

Melina Mörschbacher

Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia Farroupilha
(IFFAR)

melina.morschbacher@gmail.com

Deyse Reis

Instituto Federal de Educação
Ciência e Tecnologia de Minas
Gerais (IFMG)

deysereis.reis@gmail.com

Introdução

Pesquisas e debates recentes do campo educacional têm se amparado em conceitos e princípios democráticos. Parte-se do reconhecimento de que a escola não pode se isolar do seu contexto social, incentivando reflexões sobre identidade, diversidade e inclusão. Esse reconhecimento – ainda que consolidado mais no discurso do que na prática – deve orientar a formulação de materiais, métodos e processos voltados ao atendimento das expectativas e necessidades dos estudantes, a partir do que há de comum e o que há de específico entre eles.

Objetivando abordar a democratização do espaço escolar, o presente artigo tem como problemática central as perspectivas de inclusão na educação do campo. Para tanto, parte-se de três frentes de discussão: 1. modalidades e ideais de inclusão na Educação

(1) A pandemia da covid-19, também nomeada pandemia do coronavírus, está em curso no período de escrita desse artigo. Trata-se de uma doença respiratória aguda, identificada pela primeira vez em Wuhan na China, mas que em seguida atingiu proporções globais, sendo reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A pandemia impactou o estilo de vida das pessoas, a circulação entre países e, especificamente na educação, suspendeu aulas presenciais por longos períodos. Desse modo, as TICs assumiram certa centralidade no debate educacional, objetivando a não interrupção de processos de ensino e aprendizagem.

Básica; 2. educação do campo como direito; e 3. desafios e impasses da educação do campo na atualidade, especialmente no contexto das Tecnologias da Informações e Comunicação (TICs).

As motivações para o estudo surgiram a partir da experiência prática da docência no espaço rural, intensificadas por um contexto em que a inclusão é pauta central na elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, ou seja, o contexto de pandemia da covid-19¹. A educação do campo é uma dentre as modalidades de educação que se constrói com a proposta de garantir o direito constitucional a uma educação gratuita e de qualidade para todos. (BRASIL, 1988) Ela se caracteriza como uma educação pensada para populações do campo, que incluem agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010)

Segundo Caldart (2011, p. 110), “[...] uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais”. Desse modo, a educação do campo se propõe a contribuir com o processo de humanização da sociedade como um todo ao respeitar suas lutas, história e saberes, constituindo assim características e desafios específicos que devem ser demarcados.

Neste sentido, os seguintes questionamentos orientaram a escrita do artigo: quais as modalidades e ideais de inclusão escolar? O que é educação do campo? Quais os principais desafios e impasses da educação do campo? De que modo as TICs impactam essa modalidade de educação? Por conseguinte, tais questionamentos motivaram a busca por pesquisas que têm se dedicado a essas temáticas e que têm compartilhado relatos, dados e orientações para o fortalecimento da educação do campo e a identificação e proposição de práticas pedagógicas que visem a acessibilidade e plena participação de todos os alunos.

Modalidades e ideais de inclusão escolar

A busca contínua pela democracia encontra adversidades e desafios. Se nos séculos passados os debates se centraram no estabelecimento de, ao menos conceitualmente, uma ideia de igualdade pautada na universalidade dos sujeitos, agora compreende-se que

tal busca deve considerar também suas particularidades. Portanto, tornam-se centrais na agenda das grandes problemáticas a serem estudadas pelos cientistas sociais a diversidade e a inclusão, que se expressam em diferentes ambientes e sob diferentes aspectos, tais como econômico, político, social e cultural.

Nesse sentido, um dos caminhos possíveis para a compreensão e a efetivação desses conceitos é a educação, em especial a que acontece nas escolas regulares. Sendo assim, para compreender de que modo a educação pode protagonizar a consolidação de princípios de equidade que são, inclusive, a base da democracia contemporânea, é fundamental abordar o que representam hoje a educação e o ambiente escolar.

As instituições de ensino escolares possuem um efetivo papel de socialização na vida dos seus alunos, influenciando de forma significativa as suas trajetórias individuais. O sociólogo Pierre Bourdieu (2015, 2011), afirma que há uma perpetuação de valores dentro dos sistemas de ensino tradicionais. Essa se dá a partir do “reforço” de conhecimentos e atitudes determinados que, em geral, também são característicos de determinados grupos ou classe social. Desse modo, os obstáculos e desafios escolares são distribuídos de forma desigual entre os alunos.

Esse argumento é reforçado ainda pelos estudos de Bernard Lahire (1997), especialmente em sua obra *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. O autor demonstra que apesar do reconhecido processo de democratização do acesso à escola, as experiências contextuais e individuais dos alunos moldam as suas trajetórias escolares e, posteriormente, profissionais.

Ademais, as escolas ainda estão em processo de superação do paradigma que ficou conhecido como educação tradicional. Essa forma de educar e organizar a vida escolar – que ainda é utilizada em muitas instituições escolares no Brasil e no mundo – tem como base uma estrutura organizacional vertical e padronizada que, por vezes, ainda convive com as heranças de um Estado clientelista e patrimonial amparado em uma concepção de educação gerencialista voltada a processos de avaliação de larga escala. (VIEIRA; VIDAL, 2015)

O educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire (1998, 2001, 2011) foi um dos responsáveis por incentivar e disseminar um novo olhar sobre a educação, apoiado na criticidade e na emancipação dos alunos. Ele critica a escola tradicional – um

(2) A pandemia da covid-19, também nomeada pandemia do coronavírus, está em curso no período de escrita desse artigo. Trata-se de uma doença respiratória aguda, identificada pela primeira vez em Wuhan na China, mas que em seguida atingiu proporções globais, sendo reconhecida pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A pandemia impactou o estilo de vida das pessoas, a circulação entre países e, especificamente na educação, suspendeu aulas presenciais por longos períodos. Desse modo, as TICs assumiram certa centralidade no debate educacional, objetivando a não interrupção de processos de ensino e aprendizagem.

modelo bancário e tecnicista, nas palavras do autor – e defende uma educação que possibilite que os alunos construam seus próprios caminhos com autonomia e protagonismo. Para Freire, o fundamento da educação está no entendimento de que o aluno compreende um conteúdo e assimila conhecimentos por meio de uma prática dialética com a sua realidade.

Tais teorias e reflexões, somadas aos resultados da formação dos alunos, sua falta de interesse e motivação e o claro cenário de exclusão, cada vez mais têm incentivado pesquisadores da área da educação na busca de novos modelos, que incentivem o diálogo e a horizontalidade das relações no espaço escolar, dentro e fora de sala de aula. Sendo assim, passou-se a repensar a constituição da instituição escolar como um todo. São incentivadas iniciativas de reflexão sobre identidade, diversidade e inclusão. Segundo Mantoan (2004, p. 7-8), “[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza”. Porém, por mais que esse seja o discurso e o eixo da maioria dos Projetos Político Pedagógicos das escolas, a efetivação prática de tais iniciativas ainda é um desafio.

A Constituição brasileira apresenta o acesso à educação como um direito fundamental, integrando os reconhecidos direitos sociais de todos os cidadãos. Assim, o Estado tem como responsabilidade assegurar que todos tenham acesso a uma educação pública e de qualidade. Consta no artigo 205 que “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988) Além da Constituição, outras normas que regulamentam a educação brasileira² têm pautado e orientado caminhos e mecanismos para a efetivação desse direito, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069 de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBE), Lei Federal nº 9.394 de 1996 e outras legislações específicas como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146 de 2015.

O ECA afirma, em seu artigo 5, que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus

direitos fundamentais". Em uma perspectiva de inclusão, a legislação brasileira ainda prevê diferentes modalidades de ensino. Essas buscam dar conta das diferentes expectativas e necessidades dos alunos no ambiente escolar. No Quadro 1 são destacadas algumas destas modalidades, com a ressalva de que há muitas outras em debate no Brasil³.

(3) Outras modalidades que têm sido pauta em debates sobre inclusão são, por exemplo, a educação para a população em situação de rua e a educação ambiental.

Quadro 1 – Universidades com doutorado na Colômbia e as teses encontrada

MODALIDADE	PERSPECTIVA DE INCLUSÃO
EDUCAÇÃO ESPECIAL	Modalidade de educação voltada para o atendimento e educação de pessoas com alguma deficiência, preferencialmente em instituições de ensino regulares ou ambientes especializados.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS [EJA]	Modalidade de educação caracterizada pela democratização do ensino a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola regular na idade apropriada, permitindo a retomada dos estudos, considerando sua posição e busca de oportunidades no mercado de trabalho
EDUCAÇÃO DO CAMPO	Modalidade de educação que objetiva superar as desigualdades históricas constituídas entre campo e cidade. Trata-se de um projeto voltado ao sujeito do campo, articulando e integrando a educação aos seus modos de viver e produzir, respeitando suas temporalidades e sua relação com a natureza. Considera as peculiaridades da vida no campo e de cada região, orientando-se pelo desenvolvimento de conteúdos e metodologias apropriadas às suas necessidades e interesses
EDUCAÇÃO INDÍGENA	Modalidade de educação caracterizada pelo respeito às especificidades étnico-culturais de cada comunidade indígena, desenvolvendo-se uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue.

<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO QUILOMBOLA</p>	<p>Modalidade de educação caracterizada pelo respeito às especificidades étnico-culturais de cada comunidade quilombola, desenvolvendo-se em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura com proposta pedagógica própria.</p>
<p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA</p>	<p>Modalidade de educação caracterizada pela mediação por tecnologias. Nela, docentes e discentes estão separados espacial e/ou temporalmente.</p>

Fonte: elaboração das autoras.

Todas essas modalidades são resultantes de embates e lutas históricas sobre reconhecimento e igualdade e resultam de um longo processo de mudança. A desigualdade e a exclusão sempre estiveram presentes na história da educação e reconhecê-las muitas vezes exige não apenas a mensuração de dados socioeconômicos, mas também o reconhecimento da reprodução de relações de dominação simbólicas, conforme assinala o sociólogo Pierre Bourdieu (2015). Existem vários estigmas associados às diferenças, assim, além de barreiras objetivas é preciso atentar-se às barreiras que colocam estigmas de “incapacidade”, “desajuste” e “anormalidade”.

No caso específico da educação do campo o estigma se consolidou a partir do antagonismo entre campo e cidade, pautando a realidade do primeiro às necessidades e moldes do segundo. (MINISTERIO DA EDUCAÇÃO, 2002) Contudo, nos últimos anos, movimentos sociais têm se articulado e protagonizado a reivindicação por espaços próprios, questionando os modelos postos e apresentando alternativas às tradicionais escolas rurais e à tradicional formação de professores. (MOLINA; FREITAS, 2011)

A educação do campo como direito

Refletir sobre a educação do campo é refletir sobre inclusão, na medida em que o projeto da escola é pensado para os sujeitos do campo, articulando e integrando as práticas educativas às práticas sociais, culturais e de desenvolvimento desse espaço. (CALDART, 2011) Nesse sentido, é necessária a desconstrução de preconceitos para superar as desigualdades educacionais, historicamente constituídas entre campo e cidade.

A educação do campo não pode ser pensada no sentido de atender demandas das áreas urbanas; e também não é mais possível pensar em uma escola que transfira um modelo didático pedagógico pensado para da cidade para o campo. Rompe-se o antagonismo campo e cidade na sua lógica hierárquica e passa-se pensar em diversidade e complementaridade, respeitando assim temporalidades e diferenças no modo de ser, viver e produzir, especialmente no que diz respeito à relação com a natureza. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 15),

Esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades de relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: a cidade não vive sem campo que não vive sem cidade.

Ademais, não se pode esquecer que a realidade da desigualdade do campo se articula com outros marcadores econômicos, políticos, sociais e culturais. Segundo Wanderley (2000) as situações de injustiça e desigualdade se destacam em pelo menos três outras realidades: a indígena, a negra e a feminina, visto que entre os segmentos sociais rurais, estas parcelas se encontram em situação de maior vulnerabilidade, exploração e exclusão.

Nesse sentido, a escola assume um papel central, visto que, como mencionado, é um dos principais agentes de socialização dos sujeitos, produzindo e reproduzindo conhecimento ao longo do tempo. Ainda, na realidade rural, a escola representa por vezes espaço de resistência, quando estabelece espaço para a cultura e as identidades de seus territórios. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011)

O desenvolvimento de uma perspectiva de escola do campo, dessa forma, não pode ser pensado de forma desvinculada dos movimentos sociais e das lutas dos Sem Terra, que reivindicaram a implantação de escolas públicas em áreas de Reforma Agrária. Para Caldart (2008, p. 71-72),

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos.

É nesse sentido, especialmente, que se demarca a diferença entre educação do campo e educação rural. Segundo Simões e Torres (2011) a primeira tem registros no Brasil pelo menos desde 1889, com a Proclamação da República, visando resolver problemas para o dito desenvolvimento do país, tais como a alta taxa de analfabetismo. Nesse caso, pensava-se em um modelo único para atender cidade e campo, pautando-se prioritariamente pela primeira.

Na década de 1980, entretanto, coletivos e movimentos sociais organizados constituíram novas formas de se pensar a escola, o ensino e a aprendizagem, garantindo assim um ideal de educação do campo, que serve as expectativas e necessidades do campo. (SIMÕES; TORRES, 2011) Após a afirmação de uma educação como direito de todos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 28, passa a reconhecer e orientar a educação em áreas rurais, representando um avanço na legislação sobre o tema:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

O documento, mesmo representando um avanço deixou lacunas quanto a diversas questões, tais como a participação da comunidade e didáticas pedagógicas específicas. (LEITE, 1999) Essas, entretanto, vêm sendo abordadas, discutidas e desenvolvidas em ambientes escolares e por meio de leis e pareceres específicos. No Quadro 2 são apresentados alguns dos marcos legais importantes sobre a educação do campo no Brasil.

Quadro 2 – T Marcos Legais sobre a Educação do Campo no Brasil

ANO	DOCUMENTO	CONTEÚDO
1988	Constituição Federal de 1988	Estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069/90	Estabelece em seu artigo 53 que a criança e o adolescente têm o direito ao acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Tal preceito também deve ser assegurado aos alunos do campo.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9394/96	Estabelece em seu artigo 28 que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região
2002	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 01/02	Estabelece em seu artigo 1º que a resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.
2010	Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera – Decreto nº 7352/10	Estabelece em seu artigo 1º que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política; e determina a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como estabelece a garantia de dar condições de infraestrutura e transporte escolar para a população camponesa.

Fonte: elaboração das autores.

(4) Sobre a pedagogia da alternância, Jesus (2010, p. 10) afirma que "a formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa – estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade".

Em relação ao Decreto de 2010, ainda é importante mencionar que várias questões são abordadas, tais como a valorização da cultura e das tradições da população rural e a pedagogia da alternância⁴. Ademais, o documento em seu artigo 2º estabelece cinco princípios para a educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2010)

Tais princípios têm como base um ideal de educação que valoriza a diversidade e o respeito aos sujeitos. Por essa razão, grande parte da literatura sobre educação do campo se utiliza das experiências e formulações teóricas de Paulo Freire, que se dedicou em sua obra ao cenário brasileiro, buscando a superação de realidades de exclusão e encontrando na educação um de seus principais caminhos.

No livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2011), o autor aborda práticas pedagógicas que objetivam a autonomização dos alunos, sempre respeitando os seus conhecimentos prévios. Para tanto, é necessário que o professor compreenda o aluno como sujeito social e histórico, entendendo de forma ampla o "ato de formar". Essa formação deve ser ética e cidadã, promovendo reflexões críticas do sujeito sobre a sua própria realidade. Assim, evidencia-se que a educação não pode ser

separada do mundo da política e do engajamento para a ação. Nas palavras de Paulo Freire (1998, p. 30),

Não existe tal coisa como um processo de educação neutra. Educação ou funciona como um instrumento que é usado para facilitar a integração das gerações na lógica do atual sistema e trazer conformidade com ele, ou ela se torna a 'prática da liberdade' o meio pelo qual homens e mulheres lidam de forma crítica com a realidade e descobrem como participar na transformação do seu mundo.

Os desafios da educação do campo no contexto das tecnologias da informação e comunicação

A educação brasileira tem muitos desafios a serem enfrentados, especialmente no que se refere à inclusão e à igualdade de condições de ensino e aprendizagem. A educação do campo é uma dentre as modalidades de educação que se constrói com a proposta de garantir o direito constitucional a uma educação gratuita e de qualidade para os alunos que residem no ambiente rural. Apesar da formação de um debate consistente e da criação de legislações específicas, é reconhecido que existem diversas problemáticas que impedem o atendimento das expectativas e necessidades desses alunos e territórios.

Dentre os reconhecidos desafios da educação do campo destacam-se os altos índices de analfabetismo, a falta e fechamento de escolas, a estrutura precária, a ausência de políticas de qualificação de professores e a existência de currículos distanciados das reais necessidades locais. (MOLINA; FREITAS, 2011) Essas problemáticas compartilhadas por escolas em zonas rurais ainda se somam a problemáticas específicas das distintas realidades do Brasil, que englobam, como já mencionado, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, dentre outros. (BRASIL, 2002)

A despeito da importância de todos esses debates, destaco nesse artigo duas questões prementes que aparecem como desafios à educação do campo, especialmente no ano de 2020. Por um lado, reconhece-se a emergência de uma nova realidade global e digital,

(5) A *Revista Brasileira de Educação do Campo* (RBEC) é uma publicação do Departamento de Educação do Campo, Curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Tocantins. Ela possui fluxo contínuo e reúne pesquisas sobre distintas áreas, tais como: História da Educação do Campo; Movimentos Sociais; Políticas Públicas; Povos Indígenas e Educação; Formação Docente; Jovens e Adultos do Campo; Didática e Práticas Pedagógicas em Artes e Música; Arte na Educação do Campo; Interculturalidade na Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Questão Agrária e Campesinato. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/index>. Acesso em: 20 maio 2021.

que se impõe a cada dia. Por outro, vivencia-se o momento histórico de uma pandemia em escala mundial, a covid-19.

A nova realidade global e digital – por vezes inclusiva, por outras excludente – nos traz problemáticas que dizem respeito à relação da sociedade com as novas tecnologias digitais. (CASTELLS, 2008; GIDDENS, 2000; LÉVY, 2000) Tais problemáticas também impactam diretamente as escolas, de modo que surgem debates sobre as TICs aplicadas à educação e modalidades de educação a distância. Ao mesmo tempo, discutem-se letramento digital, desigualdade de acesso à internet e mesmo a oferta de uma formação continuada para os próprios professores e servidores técnicos do espaço rural. Quando voltamos nosso olhar para a utilização das TICs, percebemos que muitos são os avanços necessários para que os alunos do campo tenham um acesso compatível com o seu contexto e necessidades.

A covid-19 vem ao encontro desses debates, evidenciando a desigualdade e a falta de um planejamento nacional para a inclusão digital em um contexto no qual o distanciamento social é necessário. Ademais, as distâncias em áreas rurais se impuseram de forma ainda mais significativa, impedindo a realização de outras estratégias utilizadas em várias cidades do país, tais como a disponibilização e entrega de materiais e atividades impressas, o que por si só já promove a desigualdade de condições de ensino e aprendizagem.

A partir dessas reflexões foi realizada uma pesquisa de caráter bibliográfico levantando os artigos publicados nos últimos anos sobre esses temas na base de dados do Scielo, relacionando “educação do campo” às seguintes palavras-chave: “Tecnologias”, “Tecnologias da Informação e Comunicação”, “TICs” e “Inclusão Digital”. Entretanto, apesar de os resultados indicarem um aumento de pesquisas relacionadas ao uso de tecnologias na educação do campo, os artigos ainda se apresentam em um número bastante reduzido e o acesso ao resumo demonstrou uma abordagem tangencial sobre os temas aqui selecionados.

Desse modo, foi selecionada uma segunda fonte de buscas, a *Revista Brasileira de Educação do Campo* (RBEC)⁵, especializada em pesquisas de temas vinculados à educação do campo. Esta apresentou nos últimos anos pesquisas interessantes sobre os desafios da educação do campo no contexto das TICs, Elas abordam as concepções dos estudantes do campo sobre tecnologias (BIERHALZ; MEDEIROS DA FONSECA; DE VARGAS OLIVA, 2019); o uso das

TICs por estudantes do Ensino Médio (LUZ; SANTOS; SANTOS, 2019); o uso didático de softwares educacionais e aplicativos em dispositivos móveis (SANTOS; LEÃO, 2017); as implicações das novas tecnologias para a aprendizagem e o desenvolvimento humano (BERSI; MIGUEL; ARENA, 2019); o ativismo e diálogo nas mídias digitais (VENANCIO, 2016); a produção científica sobre a presença da tecnologia na educação do campo (SOUZA; PEREIRA; MACHADO, 2018) e, nesse cenário particular, os desafios no contexto da pandemia da covid-19 e a adoção do ensino remoto nas escolas. (ESTRADA-ARAOZ et al., 2020; NENKO; KTBALNA; SNISARENKO, 2020; NOVAIS BRITO; SANTANA; FERNANDES, 2020)

A maioria das pesquisas identificadas optou pela coleta de dados qualitativos por meio de estudos de caso, dedicando-se ao estudo de realidades específicas de escolas localizadas em zonas rurais. Isto indica a importância de considerar a multiplicidade de experiências e desafios da educação do campo, especialmente no que diz respeito às TICs. Essa multiplicidade, destaca-se, não ocorre apenas devido à dificuldade de acesso decorrentes da não democratização dos equipamentos ou conectividade, mas também à distância de sentido dessas tecnologias no contexto rural, resultando, por vezes, no desinteresse e na apatia por parte dos alunos. (ESTRADA-ARAOZ et al., 2020)

As TICs apresentam uma ampla gama de possibilidades. Dentre atividades síncronas e assíncronas, podem ser mencionadas videoaulas, videoconferências, chats, fóruns e bibliotecas virtuais. Ademais, existem plataformas que auxiliam professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, dinamizando e “gamificando”⁶ atividades avaliativas e de acompanhamento. Ainda assim, essas ferramentas e estratégias precisam ser dotadas de sentido e esse sentido se constitui por meio da orientação docente, mas também por meio da relação com o contexto social da comunidade escolar.

A educação mediada por tecnologias, associada muitas vezes à inclusão, flexibilização, dinamismo, autonomia e interatividade, pode representar o oposto desses objetivos se adotada em um contexto hostil. Esse tem sido majoritariamente o contexto do ensino remoto adotado a partir do desencadeamento da pandemia da covid-19 no Brasil, no qual escolas e planejamentos didáticos previamente estabelecidos precisaram se adaptar em poucas semanas a um ensino remoto que, como já destacado, não se confunde com a proposta de uma educação a distância. A educação passa a conviver

(6) A gamificação da educação têm sido uma prática cada vez mais adotada em processos de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto digital. Trata-se da adoção da lógica e do design de jogos no contexto escolar com o objetivo de despertar o interesse dos alunos.

com novos problemas sanitários, aumento do desemprego e das desigualdades sociais e dificuldade de acesso a serviços públicos de qualidade, além de um cenário de incerteza e insegurança, com impactos também a nível de saúde mental.

Novais Brito, Santana e Fernandes (2020), ao analisar e refletir sobre a educação do campo no contexto da covid-19 em um município do interior da Bahia, concluem que se por um lado o ensino remoto se apresenta como uma possibilidade de vínculo, aproximação da família com a escola e, especialmente, de continuidade das atividades de ensino e aprendizagem, por outro lado expõe a não democratização de uma educação de qualidade para todos. O uso de tecnologias digitais na educação do campo exige um processo planejado de disponibilização de recursos materiais e humanos, suporte técnico, formação continuada de professores, assistência aos alunos e suas famílias e espaços adequados para discussão, formulação e reflexão sobre processos de ensino e aprendizagem possíveis e necessários.

São várias as potencialidades e desafios identificados a partir do uso das novas tecnologias da comunicação e informação no campo da educação. Todavia, as considerações apresentadas por grande parte dos artigos se encontram em um argumento central, o de que não é suficiente incorporar novas tecnologias na educação do campo. É necessário pensar também em suas utilidades e potenciais para o ensino e aprendizagem daquele contexto, articulando as TICs à realidade dos alunos de modo a transformar a própria escola.

Considerações finais

O presente artigo demonstra que existe um processo de reconhecimento da educação do campo em instituições acadêmicas e políticas, por meio da realização de pesquisas, diagnósticos e legislações específicas. Esse reconhecimento, inserido nos debates sobre democracia e inclusão, enfrenta limitações objetivas que carecem de proposições de enfrentamento ou de condições objetivas para a realização das proposições já existentes.

Ademais é importante destacar que o processo de reconhecimento e investimento do setor público em políticas específicas para a educação do campo não se constitui como um processo linear e irreversível, de modo que são necessárias mobilizações e

vigilância constantes para a garantia e manutenção de direitos já adquiridos pelas escolas e suas comunidades.

Em um novo cenário, demarcado pelos desafios concernentes às TICs, identifica-se que ainda existe uma carência de reflexões e publicações sobre o tema. Ainda assim, as publicações encontradas demonstram caminhos possíveis para uma inserção da tecnologia nas escolas, dotada de um sentido para a educação do campo. Os relatos de experiência compartilham do entendimento de que não é suficiente incorporar tecnologias na educação do campo. É necessário pensar também em suas utilidades e potenciais para o ensino e aprendizagem daquele contexto, articulando as novas tecnologias da informação e comunicação à realidade dos alunos de modo a transformar a própria escola.

Inclusion Processes And Field Education: Challenges For Primary Education Vis-À-Vis New Technologies

Abstract: Educations has been informed by the useful, although imprecise, concept of democracy. Recognising that the diversity stemming from economic, social, political, and cultural elements has motivated society to demand political-pedagogical projects that address different expectations and needs. Thus, it is paramount to understand inclusive education, its modalities, characteristics, and challenges. The research question that guides this article is concerned with the perspectives of inclusion in field education. As a consequence, I discuss the concept of inclusion in primary education; field education as a right per se; and the challenges and deadlocks in contemporary field education, especially in the context of new Information and Communication Technologies (ICTs). The research is cemented on previous studies, legislation and experiences of field education, and it also presents a content analysis of recent scientific papers on the challenges of field education, aiming to identify discourses and actions that may be mobilised to design new projects of teaching and learning. The main findings reveal that important bills have been recently approved at the national level, yet they are still limited in number and scope to address and overcome the challenges of field education. Furthermore, experience reports share the understanding that incorporating new technologies in field education alone does not suffice: it is also necessary to reflect upon their uses and potentials to teaching and learning in that specific context, articulating, in the process, new information and communication technologies with students' realities, ultimately transforming the school itself.

Keywords: teacher knowledge and practices; educational contexts; dissertations in education in Colombia; continuing education.

Conocimientos y prácticas docentes en educación continua: análisis de tesis de Colombia

Resumen: El artículo presenta una reflexión sobre la importancia de la formación del profesorado para la calificación de los conocimientos y prácticas pedagógicas, además de la construcción de la identidad profesional y el reconocimiento de los discursos docentes, desde los debates propuestos en el ámbito del “Grupo de estudio sobre estudiantes” (Geres). Estudiamos 123 tesis doctorales en instituciones de educación superior en Colombia, defendidas entre 2006 y 2019, en cinco universidades. Al analizar las tesis, observamos un creciente interés en el conocimiento teórico, práctico y experimental de los docentes, así como en la relación que la investigación establece entre el conocimiento y las prácticas docentes en diferentes contextos educativos. De manera similar, podemos ver interés en enfocarnos en las realidades y problemas presentes en la Educación Básica y Superior, considerando estas investigaciones y niveles de enseñanza, un campo propicio para desarrollar propuestas y transformaciones en las políticas educativas en Colombia.

Palabras clave: conocimiento y prácticas docentes; contextos educativos; tesis en educación en Colombia; educación continua.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011. BERSI, R. M.; MIGUEL, J. C.; ARENA, D. As tecnologias digitais de informação e comunicação pelo prisma da linguagem digital. *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, [Tocantinópolis], v. 4, p. 1-16, 2019.

BIERHALZ, C. D. K.; MEDEIROS DA FONSECA, E.; DE VARGAS OLIVA, I. Concepções dos estudantes de uma escola do campo sobre tecnologia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [Tocantinópolis], v. 4, p. 1-21, 2019.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. *Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

- BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 maio 2021.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 maio 2021.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-132.
- CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. (org.). *Por uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-Educação*. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008.
- CASTELLS, M. *A Sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v. 1.
- ESTRADA-ARAOZ, E. G. et al. Actitud de los estudiantes universitarios frente a la educación virtual en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, Tocantinópolis, v. 5, p. 10237, 8 set. 2020.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- JESUS, J. N. de. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista Nera*, Presidente Prudente, v. 8, p. 07-20, 2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1334-3798-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.
- LUZ, F. C. de O. C. A. da; SANTOS, S. A. dos; SANTOS, E. M. dos. Uso das TIC's por educandos do Ensino Médio de escolas do campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [Tocantinópolis], v. 4, p. 01-19, 2019.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 20 maio. 2021.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 36/2001 - Homologado*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CEB 1 de 01 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1380-0-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2021.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Revista Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

NENKO, Y.; YBALNA, N.; SNISARENKO, Y. The COVID-19 Distance Learning: Insight from Ukrainian students. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 5, p. 8925, 30 abr. 2020.

NOVAIS BRITO, T.; SANTANA, J. DE J.; FERNANDES, M. N. Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [Tocantinópolis], v. 5, p. e10278, 16 dez. 2020.

SANTOS, S. F.; LEÃO, M. F. Uso de objetos educacionais digitais para ensinar sistemas do corpo humano em uma escola do campo. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, [Tocantinópolis], v. 2, n. 3, p. 861-880, 2017.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. *Educação do campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil*. 2011. TCC (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Federal do Paraná, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOUZA, V. V.; PEREIRA, E. C.; MACHADO, C. C. A presença da tecnologia na educação do campo: mapeamento da produção científica nacional dos últimos cinco anos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [Tocantinópolis], n. 3, v. 1, p. 245-259, 2018.

VENANCIO, R. D. O. Por uma educomunicação ciberpopular: ativismo e diálogo nas mídias digitais. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [Tocantinópolis], n. 1, v. 2, p. 550-571, 2016.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Gestão democrática da escola no brasil: desafios à implementação de um novo modelo. *Revista Iberoamericana de Educación*, Araraquara, v. 67, n. 1, p. 9-38, 2015. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a01.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

WANDERLEY, L. E. W. A questão social no contexto da globalização: o caso latino-americano e o caribenho. *In*: CASTEL, R.; WANDERLEY, L. E.W; BELFIORE-WANDERLEY, M. *Desigualdade e a questão social*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. p. 51-161.

Submetido em 30/10/2020.
Aceito em 11/06/2021.

Internacionalização na ufba: estratégias para inserção na educação global

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar e analisar, no âmbito da Universidade Federal da Bahia, as ações e as políticas de internacionalização voltadas para sua inserção no contexto da educação mundial global. O texto pretende demonstrar como esta Universidade tem historicamente realizado ações no sentido de se firmar como instituição que caminha na perspectiva da produção de conhecimento em sua relação com ações de internacionalização. Para isso, será apresentado um relato histórico dessas ações na Universidade desde sua fundação até o presente momento, com a aprovação do seu Plano de Internacionalização em 2018. A análise está alicerçada na revisão das políticas adotadas pelos governos brasileiros para fomento à internacionalização universitária até a criação do Programa Ciências sem Fronteiras (PCsF) e Capes Print, do qual a UFBA foi e é participante, situadas enquanto significativas ações estratégicas para inserção das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras no cenário acadêmico internacional. Isso incluirá, certamente, o maior desafio apresentado pelos estudiosos sobre internacionalização: a proficiência linguística. Tal desafio será abordado, enfocando a principal medida local para seu enfrentamento: o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa e baseada em revisão de literatura, tomando por base as informações em referências correspondentes, mas, principalmente, em informações contidas nos seus planos de desenvolvimento institucionais.

Palavras-Chave: UFBA; internacionalização; proficiência linguística.

Suely Souza Santos

Discente do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia.

Flávia Goulart Rosa

Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (PPGEISU) da Universidade Federal da Bahia.

Introdução

Ao final da década de 1980, o termo globalização começou a ser utilizado enfaticamente, procurando designar a conexão das economias, assim como o intercâmbio cultural e a interdependência social e política entre os países. É por essa via que o processo de globalização se estabelece mundialmente, estreitando relações comerciais entre os países e suas empresas. Assim sendo, tal processo provocou interpelações sociais e culturais que contribuíram para sua efetivação, tendo em vista que passaram a desenvolver atividades nos diferentes territórios internacionais. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012)

Globalização e internacionalização devem ser compreendidas como fenômenos diferentes, embora sofram interlocução e sejam interdependentes. A globalização está mais centrada no poder econômico com forte influência do modelo neoliberal e influencia fortemente as ações da internacionalização por conta do fluxo de

tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias que atravessam as fronteiras. (KNIGHT; DE WIT, 1997 apud MIURA, 2009) A internacionalização carece de cooperação científica, tecnológica e acadêmica, que envolva empresas e/ou instituições de ensino. Deve ser compreendida como relações econômicas, políticas, culturais realizadas entre os países e suas instituições e, por isso, pode ser voltada ao mercado cultural, comercial, educacional, ampliando e integrando as fronteiras nacionais. Enquanto a globalização se manifesta como fenômeno que arregimenta sociedades, culturas, produtos e tem princípios hegemônicos, a internacionalização prevê ações específicas em que as instituições buscam espaço no panorama que se apresenta na tentativa de competir em níveis de igualdade dentro de um cenário totalmente interconectado.

O impacto causado pela globalização nas sociedades é traduzido na obra de Boaventura de Sousa Santos (2002), na qual define a globalização como um fenômeno multifacetado, com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas, interligadas de modo complexo embora a tendência a reduzi-la às suas dimensões econômicas. A complexidade e as várias dimensões de que trata o autor podem decorrer do entendimento de que na globalização uma determinada classe, grupo, país, exerce controle sobre outra, quase sempre sobre grande parte da sua economia, conduzindo às desigualdades sociais, políticas, religiosas, jurídicas.

Dentre as mudanças estruturais nas sociedades, a disseminação de padrões globalizados tem-se destacado como a principal marca da internacionalização. A globalização relega os comportamentos e referências de vida de contextos locais e favorece contextos caracterizados como transnacionais, nos quais as iniciativas de desenvolvimento, resultantes da articulação de projetos nacionais, são conduzidos a uma integração internacional, passando a ser conduzido por um gerencialismo global. (TEODORO, 2002; VERA; ECKHARDT, 2021)

Não se pode evitar a vinculação da globalização entre suas perspectivas social, cultural e econômica, embora esta última seja mais estudada, analisada e criticada entre as outras categorias, seja em seus aspectos positivos ou negativos. Tomando-se como referência as Universidades, elas podem ser um exemplo positivo, no sentido em que faz circular informações de forma mais rápida e eficiente, permitindo avanços nas áreas de medicina, genética, engenharia etc.; e negativo, a partir do momento em que a expansão massiva

dos meios tecnológicos e de informação não atinge, de forma democrática, toda a população do planeta e favorece o acúmulo de riqueza, dificultando a emancipação social dos menos favorecidos.

Impulsionada pela internet, a globalização favorece o intercâmbio cultural, o interesse pela cultura de outros países, por isso a necessidade de discuti-la empiricamente, ela e seus efeitos. No mesmo sentido, as questões relativas à internacionalização, no que tange aos aspectos políticos e culturais, nas suas interrelações, possibilitam avaliar as fronteiras educacionais afetadas pelas possíveis mudanças, incorporações e assimilação de hábitos e costumes de outros lugares. Isso ocorre mesmo que o fenômeno global seja preponderantemente econômico e que influencie o mundo a partir de sua base capitalista, intervindo nas dinâmicas institucionais, inclusive na produção de conhecimento nas universidades. (BORGES; GARCIA-FILICE, 2015)

A internacionalização na UFBA

A internacionalização da educação superior tem suas peculiaridades, se caracteriza de acordo com determinado período e é afetada pelas diferenças regionais, sociais, econômicas, que resultam em níveis diferenciados de ações. Sendo assim, o processo da internacionalização numa Instituição de Ensino Superior (IES) não deve ocorrer de forma isolada, ausente de um planejamento estratégico. Ele necessita ser abrangente ante todo o processo de desenvolvimento institucional, organizado a partir do contexto e modelo de gestão, em conformidade com sua missão, a partir de sua habilidade para adequar seus recursos humanos, financeiros e estruturais. (KNIGHT, 2012)

Entende-se que a internacionalização da educação superior não pode ser um fim em si mesmo. É “[...] um processo de integração das dimensões internacional, intercultural global às atividades próprias de suas instituições acadêmicas”. (AZEVEDO, 2014, p. 101) Diante dessas dimensões, as condições para uma efetiva integração global não estão disponíveis, com igualdade de acesso às informações e às oportunidades dela decorrentes. Essas diferenças envolvem aspectos como língua e cultura, e exige a transparência nas estratégias que impulsionam a internacionalização, para se adequar a uma conjuntura extremamente competitiva, mas que possibilite igualdade de oportunidades.

Na UFBA, a internacionalização marca o primeiro ciclo da Instituição. Durante sua existência, construiu ações que a princípio foram marcadas principalmente nas artes (música, dança, teatro, artes plásticas) e, no decorrer do tempo, associadas às diversas áreas de conhecimento. Atualmente, se insere na disputa em um contexto mais amplo, sofrendo os impactos da economia globalizada, tentando consolidar um projeto de educação superior. Ações com esse caráter no percurso da instituição devem ser consideradas para comprovar que sempre existiu uma necessidade de moldá-la como uma instituição da educação superior internacional. De fato, a internacionalização universitária, a internacionalização da educação superior ou ainda a internacionalização do ensino superior, categorizada como a quarta missão da Universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012), é fruto de fenômeno recente da atual ordem mundial que estrutura a sociedade cultural e economicamente.

Na UFBA, alguns eventos demarcam sua relação com pessoas e instituição no exterior como por exemplo o convênio firmado entre a UFBA e a Fundação Ford para criação da Escola de Administração e a criação do Programa Bahia-Cornell, para apoio as unidades de saúde local, através de intercâmbio entre médicos, estudantes e pesquisadores da Faculdade de Medicina da Bahia e do New York Hospital da Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, entre outras mais direcionadas às áreas da cultura e humanidades, sem especificar ou formular uma estratégia, imprescindível nas etapas do processo de internacionalização universitária, que se inicia com a missão da instituição. (FOSSATTI; MIRANDA; MOEHLECKE, 2015, p. 2) Isso é desculpável visto que é recente a inclusão da internacionalização nos documentos de cunho institucional, assim como o detalhamento de seus objetivos e políticas.

O órgão responsável pela internacionalização na UFBA é a Assessoria para Assuntos Internacionais (AAI), criada em 1996, no reitorado do Prof. Luiz Felipe Perret Serpa, através da Portaria nº 1200/96. É vinculada ao gabinete da Reitoria da UFBA e tem como atribuições.

[...] promover as relações acadêmico-científicas da UFBA com vistas a prospectar, desenvolver e implementar convênios de cooperação e projetos interuniversitários e assessorar os corpos docente, discente, técnico e órgãos administrativos, nas suas relações com instituições e organismos internacionais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, [200-])

A AAI assessora a Universidade, acompanha suas ações de internacionalização, entre elas intercâmbio de estudantes, docentes e técnicos, recepção de estrangeiros, e assegura a disseminação de dados e informações importantes neste aspecto. Entre os anos de 2017 e 2020, a AAI estabeleceu 153 acordos de cooperação com instituições acadêmicas estrangeiras e enviou 510 estudantes para mobilidade internacional e, também, recebeu 315 estudantes estrangeiros. Dentre essas modalidades, a recepção de alunos estrangeiros é importante ação, na perspectiva de integrar o estudante à cidade e à Universidade, o que fez a UFBA criar, em 2014, o “Programa Meu Amigo UFBA”, no qual estudantes oriundos de intercâmbios no exterior recebiam bolsas para auxiliar estudantes estrangeiros, da mesma forma que foram amparados ao estudar em outro país. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017a, 2018a, 2019, 2020a)

A estratégia para fomento à internacionalização universitária na UFBA está presente nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI) aprovados na Universidade a partir de 2004. O PDI 2004 trata do fortalecimento da pesquisa e do intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, visando à crescente qualificação de pesquisadores e grupos de pesquisa, assim como a inserção da instituição no panorama acadêmico nacional e internacional, pela difusão da sua produção científica, técnica e artística. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2008, p. 5, 10) Embora as metas para o mesmo período estabelecessem o fortalecimento da pós-graduação com a ampliação de possibilidades para a pesquisa e pós-graduação, não foi identificada, no Plano, definição explícita de como essas ações reverberariam na internacionalização.

O PDI 2008-2010 apresentou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹, cujas metas passaram a orientar a administração central, comprometida com a ampliação estrutural, acesso e expansão acadêmicos, o que obrigava a instituição a adotar procedimentos, criar programas e ações voltados ao desenvolvimento interno, como expansão de matrículas, curso noturno, novos cursos, mobilidade estudantil, assistência estudantil, expansão da pós-graduação. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2012, p. 129)

O REUNI proporcionou um aumento considerável na contratação de professores. Entre 2006 e 2015, o número de docentes do quadro permanente avançou 36,8%. Nesse período, a proporção dos que possuíam doutorado aumentou de 55,7% para 75,7%,

(1) O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tinha como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior.

(2) Modelo TCU – Decisão nº 408/2002. Contém orientações para o cálculo de indicadores de desempenho a serem apresentados no Relatório de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFEs).

revelando a estratégia da UFBA e dos seus professores de prosseguir se qualificando. O resultado desse investimento é revelado pelo Indicador de Desempenho Institucional da CAPES/MEC² para a pós-graduação, no qual a Universidade recebeu nota acima de 4,0 entre os anos de 2001 a 2015. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016a) Entre os anos de 2011 a 2017, a Instituição ficou entre as 20 primeiras IES líderes em produção no *Web of Science*, com a publicação de 4.198 trabalhos e entre as 20 primeiras IES líderes em produção no SCOPUS, com 7.326 produções, configurando-se como uma das principais universidades da Região Nordeste e do Brasil em promoção da Internacionalização. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017)

No seguinte quadriênio (PDI 2012-2016), respaldado pelas medidas de expansão do REUNI, a UFBA objetiva “[...] ampliar a internacionalização no que se refere ao desenvolvimento de projetos de cooperação internacional para produção e difusão do conhecimento”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012, p. 10-11) Para alcance desse objetivo, o Plano estabelece aumentar em 20% o número de docentes permanentes dos Programas de pós-graduação da UFBA em estudos pós-doutorais no exterior; dobrar o número de estudantes em programas de mobilidade acadêmica; consolidar e ampliar a participação dos estudantes de graduação nos programas de intercâmbio firmados pela UFBA com universidades estrangeiras; incentivar pós-graduandos da UFBA a participar de cursos de doutorado (sanduíche); ofertar, pelo menos, um curso de língua estrangeira para todos os estudantes comprovadamente em vulnerabilidade socioeconômica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012, p. 45-46)

É nessa perspectiva que a UFBA se insere no Programa Ciências sem Fronteiras (PCsF), instituído pelo Decreto nº 7642, de 13 de dezembro de 2011, enfrentando o desafio de criar condições internas para adequar a sua participação, envolvendo estudantes e docentes da comunidade universitária.

O Programa Ciências sem Fronteiras (PCsF)

Na UFBA, a coordenação do PCsF ficou sob a gestão da Pró-Reitoria de Pesquisa, Ciência e Inovação (PROPCI), que contemplou com bolsas 1.615 estudantes do Programa, na modalidade de graduação. A ideia central do PCsF se resumia em enviar estudantes,

professores, técnicos para realizar graduação-sanduíche, doutorado, pós-doutorado, em universidades no exterior, assim como em receber aqui, no país, estudantes e pesquisadores visitantes. Desde então, a UFBA incorporou ao PDI 2012-2016, os objetivos do Programa que, na mesma medida, traduzia, naquele momento, as propostas da Instituição em relação a esta temática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012)

O PCsF ampliou sobremaneira a ação da internacionalização na UFBA. Dados oriundos do site do Programa em 2017 mostram que, durante sua execução, a Bahia ficou posicionada em 13º lugar em número de bolsas, sendo que 87,52% delas foram destinadas à graduação e 13% destinadas à pós-graduação. Foi destinado um total de 1.615 bolsas para graduação sanduíche, entre os anos de 2011 e 2015, revelando uma oferta 73,25% maior em relação à oferta para mobilidade geral de estudantes da UFBA no período. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2016a) Todo o Programa foi agenciado pela CAPES e CNPq.

A tese apresentada por Cláudia Barreto (2019) apresentou um panorama geral da internacionalização nas instituições universitárias com o advento da globalização. A autora situa a UFBA neste panorama e analisou o PCsF desde a sua criação, fornecendo uma visão geral acerca desta iniciativa do governo brasileiro que se configura como a maior política pública de fomento à internacionalização da educação superior já existente no país. Dados extraídos dessa pesquisa mostram que o intercâmbio contribuiu muito para sua proficiência em língua estrangeira (77% dos entrevistados), assim como, para proporcionar novas experiências (66%) e aprofundar conhecimentos (52%) e experiências educacionais inovadoras (42%). Para 72% dos estudantes, a experiência no exterior contribuiu para realizar estágios ou atividades de iniciação profissional e para 80% deles as disciplinas cursadas no intercâmbio contribuíram para sua formação. (BARRETO, 2019)

O estudo enfatizou o interesse do governo brasileiro em incentivar a internacionalização do ensino superior no âmbito da pesquisa e pós-graduação e, no âmbito do PCsF, a atenção à graduação, ofertando o maior número de bolsas a este segmento. Todavia, Barreto observa que as bolsas foram restritas a algumas áreas de conhecimento, a saber a ciência, tecnologia, engenharia e matemática, “coincidentemente fomentando aquelas áreas em que se concentram os cursos de maior aspiração social” o que

contribuiu para “a continuação da segregação e hierarquização dos cursos dentro da universidade”. (BARRETO, 2019)

O PCsF foi extinto em 2016, deixando de oferecer bolsas para alunos de graduação. É importante esclarecer que esta análise está limitada ao PCsF em números absolutos. Estas observações coadunam com as reflexões apresentadas no seguimento desse texto e dialogam com os desafios apresentados para uma maior democratização do ensino através do acesso ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras, que culmina na UFBA com a criação do Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI) e a adesão ao Núcleo de Línguas (NucLI), no âmbito do Programa Inglês sem Fronteiras, ampliado, em 2014, para Idiomas sem Fronteiras.

Ações de proficiência em línguas estrangeiras: O PROFICI e o NUCLI

As avaliações feitas do PCsF, sob a ótica dos beneficiados, ou seja, de quem conseguiu vencer as etapas para aquisição das bolsas, tendo como desafio principal a aprovação nos exames de proficiência, evidenciam que o Programa, embora de caráter amplo, somente contemplou parte do público ao qual se destinava. Uma das razões, claro, é o acesso, ou melhor, a falta dele, à língua inglesa. Esse fenômeno foi identificado no artigo das pesquisadoras Rovênia Borges e Renise Garcia-Filice (2015), no qual avaliam a centralidade da língua inglesa na mobilidade estudantil e a baixa proficiência dos participantes do PCsF. As autoras apresentam um preocupante diagnóstico da realização desse Programa no Brasil à luz da identificação de paradoxos no que tange à pluralidade e representatividade social e econômica dos estudantes universitários beneficiados pelo Programa.

Em contraste com o amplo acesso à graduação, de parcela antes à margem da universidade, o estudo demonstrou que as condições econômicas, a origem escolar, o gênero e a raça dos bolsistas são condições que influenciaram no nível de proficiência em inglês, definindo, antecipadamente, pelo mérito seletivo e acadêmico quem seria ou não contemplado pelo Programa. Nesse aspecto, o referido mérito foi condicionado pelas variáveis de gênero, raça, classe, repercutindo no perfil dos estudantes a serem contemplados: em sua maioria homens, brancos, pertencentes a famílias estabilizadas

financeiramente e, que por conta de sua condição socioeconômica, conseguiu superar o obstáculo da língua, sustentando o projeto de formação do conhecimento elitista.

Na tentativa de diminuir essa defasagem e para atender emergencialmente a demanda do PCsF em relação à proficiência em línguas estrangeiras, a UFBA cria em 2012 o PROFICI. O Programa é uma das diretrizes estratégicas para disseminação da competência em línguas estrangeiras na Universidade, para o fortalecimento da política interna de internacionalização universitária. O PROFICI oferece cursos de inglês, espanhol, francês, italiano, alemão e também português como língua estrangeira, que foi idealizado para atender a demanda dos estudantes estrangeiros na universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2012)

Com a criação do PROFICI, a UFBA, inicialmente, não aderiu ao Programa Inglês sem Fronteiras³ criado pelo Ministério da Educação (MEC) para promover ações de política linguística, juntando-se a este apenas para realização de testes de proficiência. O Inglês sem Fronteiras inicialmente era limitado ao ensino da língua inglesa sendo ampliado para o ensino de outras línguas passando a se chamar Idiomas sem Fronteiras (IsF). Com a integração ao Idiomas sem Fronteiras (IsF) em 2015, a UFBA agrega o NucLi, com cursos destinados ao ensino de língua estrangeiras para fins acadêmicos, direcionado para participação em aulas, seminários, interação com outros estudantes em língua estrangeira em universidades no Brasil e no exterior. (PEREIRA, 2017)

O PROFICI oferece curso de idiomas sem fins específicos e formação para professores, enquanto o NucLi destina-se a alunos interessados em aprender línguas para fins acadêmicos e para formação de professores com o enfoque nessa finalidade, sob a égide do IsF. O NucLi apresenta-se como uma proposta de aprimoramento da língua estrangeira para os estudantes da Universidade, possibilitando a formação destes para participar de aulas, seminários, ler textos acadêmicos, artigos, interagir com outros estudantes em língua estrangeira em universidades no Brasil e no exterior e para fazer exames de proficiência. São espaços internos na Instituição que priorizam o ensino e a qualificação em línguas estrangeiras embora tenham semelhanças e diferenças no método. (PEREIRA, 2021)

O PROFICI tem subprogramas específicos para cada língua que oferece que subsidiam no que se refere ao atendimento aos alunos, a matrícula, formação de turmas e promover a formação

(3) O Programa Inglês sem Fronteiras foi instituído em 14 de novembro de 2014 pela Portaria nº 973 do Ministério da Educação.

continuada de monitores, que ministram aulas. Esses monitores são alunos de graduação ou pós-graduação, que recebem formação semanal e têm suas aulas supervisionadas por um coordenador acadêmico — um professor mestre ou doutor. Com esses subprogramas, o PROFICI coloca em prática mais um de seus objetivos principais: a formação de futuros professores de língua estrangeira.

Outras ações do PROFICI que merecem destaque: revisão de textos acadêmicos, aplicação do exame de proficiência TOEFL ITP, articulação com o Programa Fulbright para oferta de oficinas e cursos de língua inglesa por Assistentes de Ensino de Inglês; tradução de históricos e documentos de estudantes e servidores participantes de programas de mobilidade internacional; sessões de tutoria para servidores e estudantes de doutorado voltadas para preparação para a mobilidade internacional.

O PROFICI e o NucLi são respostas ao problema da baixa proficiência linguística na UFBA e colaboram sobremaneira para a democratização do ensino: são gratuitos, disponíveis para toda a comunidade universitária; são medidas que colaboram para oferecimento de um tratamento justo, específico, a estudantes com baixo ou nenhum conhecimento em línguas estrangeiras na universidade e que, por isso, poderiam ser excluídos do projeto previsto no seu Plano de Internacionalização.

Embora haja várias pesquisas e estudos em torno da proficiência linguística, percebe-se, quando da sua análise, que os obstáculos não parecem palpáveis mas é fato que eles impedem um grupo considerável de estudantes a galgar espaços de conhecimento. Entretanto, ao analisar casos específicos como a UFBA, é possível identificar quais razões deterministas impedem a promoção no campo desta competência.

Faz-se necessário a efetivação de medidas na instituição que garantam direitos a grupos específicos que não têm acesso a direitos que são a outros disponibilizados, devido a vantagens geradas historicamente. Nesse sentido, o PROFICI, a partir de 2017, corrobora com as ações afirmativas mantendo a política de manter reserva de vagas para estudantes negros, quilombolas e em situação de vulnerabilidade econômica. (PEREIRA, 2021)

Isso demonstra que dentro de uma perspectiva coletiva existem vários métodos para o enfrentamento às desigualdades, inclusive com a adoção de políticas que podem ser de caráter urgente visando a mudanças estruturais. Essas mudanças pressupõem a atenção

por parte da gestão universitária aos atores presentes no desenho institucional, no caso da UFBA, de um lado os estudantes e do outro os promotores da política que são obrigados a pensar saídas para sua superação.

No bojo dessas mudanças, as ações do PROFICI e a adesão ao NucLi se constituem em estratégias internas para fomento à proficiência em línguas estrangeiras em acordo com os objetivos definidos pela política linguística na UFBA, conforme Resolução nº 01/2018 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. A tomada de decisão, para contemplar os interesses de grupos específicos, é também reflexo desse empoderamento político institucional, em que, através de sua autonomia, há o encaminhamento da política linguística como uma política pública. (BARRETO, 2019)

Em 2012 o Instituto de Letras da UFBA implementou o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL). O NUPEL proporciona o acesso ao estudo de línguas estrangeiras a pessoas em situação de vulnerabilidade econômica, através da concessão de bolsas ao público externo à universidade, a partir do programa de formação continuada e de integração social do Instituto de Letras da UFBA (ILUFBA). Além dessas bolsas, o NUPEL também concede bolsas a estudantes da UFBA através de uma parceria com a Pró-reitoria de Assistência Estudantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2021)

O NUPEL também firmou parceria com a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-graduação (PROPG) e a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), para a tradução (para o inglês e o espanhol) de sites de Programas de Pós-graduação da UFBA, do site da própria UFBA e de documentos da Assessoria para Assuntos Internacionais, além da aplicação exames de proficiência para ingresso nos programas de pós-graduação da UFBA.

O Plano de Internacionalização

No atual cenário, o processo de internacionalização nas IES encontra sustentação no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, cujas demandas educacionais, diretrizes curriculares e objetivos são obrigatoriamente articulados para sua efetivação. (BRASIL, 2014) O PDI 2018-2022, apresentado pela direção da Universidade, é o que mais se aproxima dos objetivos traçados nesse PNE, no que se refere à internacionalização, não só por apresentar os principais resultados institucionais da Universidade nos últimos anos,

como também por definir metas e estabelecer estratégias para isso apesar da conjuntura extremamente difícil em seus aspectos sociais, políticos e econômicos, o que afeta seriamente a política de internacionalização.

Em abril de 2018, foi aprovado pelo Conselho Universitário o Plano de Internacionalização da UFBA concebido para “expandir de forma sustentável e direcionada” suas práticas de internacionalização, tendo como base estrutural as metas e diretrizes apontadas no PDI 2018-2022. O desenvolvimento da internacionalização é o quarto objetivo estratégico para os próximos cinco anos da Universidade e suas ações demandam a articulação com as redes institucionalizadas e articuladas a esse Plano para as interações da universidade com grupos de pesquisa de outros países. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2018c)

O Plano é estruturado de forma a atender a necessidade de apresentar um documento que fosse um marco inicial das perspectivas de internacionalização na Universidade; que fosse o registro de um conjunto de medidas que explicitariam o seu desenvolvimento, estruturado em três segmentos:

1. apresentação de diagnóstico do nível de internacionalização atingido pela Universidade;
2. apresentação das principais diretrizes que estruturam o Plano;
3. seu planejamento estratégico para o processo de internacionalização.

No mesmo sentido de ampliação e fortalecimento dos níveis de internacionalização, as diretrizes alertam para o reconhecimento da pluralidade e complexidade próprias do perfil institucional da UFBA e a adoção de medidas que contemplem essa diversidade no seu processo de internacionalização que, por sua vez, deve ser acolhido pela comunidade acadêmica, de modo transversal, pelos diversos setores da UFBA. Também trata da consolidação e ampliação das parcerias já estabelecidas e a garantia de recursos que potencializem a dimensão internacional conquistada pela Universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2018c)

O Planejamento estratégico está intrinsecamente relacionado aos objetivos aprovados para o PDI 2018-2022 nesse processo de internacionalização. Esses objetivos desdobram-se em três grandes diretrizes:

[...] ampliar intercâmbios e acordos de cooperação, incrementando a mobilidade de docentes, pesquisadores e estudantes da UFBA com outros países; ampliar a internacionalização da produção científica e dos Programas de Pós-Graduação; disseminar a competência em línguas estrangeiras entre alunos e docentes [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017b)

Embora o crescimento gradativo da qualificação formal dos servidores técnico-administrativos, na proposta do Plano de 2018, um aspecto que não deve ser desconsiderado é que inexistem dados que potencializem a inserção dos servidores técnico-administrativos, enquanto parte integrante de um contexto de internacionalização na Universidade. Não foi encontrada nenhuma informação relativa a essa categoria no Plano de Internacionalização apresentado. Para admitir padrões de avaliação internacional, é importante assumir uma nova postura na formação de um novo perfil profissional, com novos conhecimentos técnicos e habilidades. Ainda que numa conjuntura de terceirização e precarização recente, é fundamental ter ações de estímulo, capacitação e desenvolvimento de uma política linguística profissional para os técnicos internamente nas IES. (SOUZA; GUEDES, 2015)

A apresentação deste Plano e a definição das suas estratégias e diretrizes colaboraram para que a UFBA, após ter sido preterida, fosse habilitada a receber recursos do Programa Capes Print, destinados a estimular a internacionalização da pesquisa científica nas instituições universitárias. Isso comprova que os objetivos e metas previstos e os eixos estabelecidos conseguem expressar claramente os campos de inserção das ações de internacionalização previstas para a Universidade.

O CAPES PrInt

O Programa CAPES PrInt é idealizado a partir das reflexões do PCsF e das discussões sobre internacionalização, ocorridas na Diretoria de Relações Internacionais da CAPES sobre a internacionalização da educação superior. O PrInt foi estruturado a partir das discussões internas pelo Grupo de Trabalho organizado pela Fundação, no qual entre outras constatações, foi verificada a baixa mobilidade do pesquisador brasileiro em relação ao resto do mundo, o que levou a CAPES a refletir junto à comunidade acadêmica sobre a internacionalização dos cursos de pós-graduação, a atração

de pesquisadores de primeira linha no Brasil e a transformação das universidades em instituições mais ativas no seu processo de exteriorização. (OLIVEIRA, 2019)

O CAPES PrInt foi criado tendo como objetivos fomentar a construção, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições de ensino superior; estimular a formação de redes de pesquisas internacionais, com vistas a aprimorar a qualidade da produção acadêmica vinculada à pós-graduação; ampliar as ações de apoio à internacionalização na pós-graduação das instituições; promover a mobilidade de docentes e discentes, com ênfase em doutorandos, pós-doutorandos e docentes para o exterior e do exterior para o Brasil, vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* com cooperação internacional; fomentar a transformação das instituições participantes em um ambiente internacional; integrar outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização.

A adesão ao PrInt na UFBA foi elaborada em consonância com as propostas de internacionalização da Instituição com as bases estruturais, metas e diretrizes do PDI 2018-2022 quando previu ampliar a qualificação dos cursos de graduação e pós-graduação, fortalecer as atividades de pesquisa e produção científica, elevando, assim, o grau de internacionalização da Universidade. O Plano de Internacionalização da UFBA, aprovado em 2018, é fruto também de uma exigência da CAPES que, para adesão ao Programa, obrigava a elaboração de um Plano como um documento sistematizado dessas expectativas.

A UFBA apresenta sua proposta de adesão ao CAPES PrInt, divulgando seu primeiro Edital em 2019. Da análise dos temas que compuseram a proposta, percebe-se que a Universidade apostou num modelo de internacionalização cujas metas não se relacionam apenas a ele, mas também a um conjunto de objetivos específicos e ações mais amplos, pensando a Universidade a partir do contexto em que está inserida. Sendo assim, estão presentes, entre as temáticas, pesquisas de várias áreas de conhecimento, como, por exemplo, humanidades, modernidade, desenvolvimento econômico, novas tecnologias, desigualdades e outros, sempre vinculados a um Programa de pós-graduação apoiado em projetos de cooperação internacional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019)

Na proposta CAPES PrInt, aprovada pela UFBA, em 2018, foi apresentado como ponto forte, a inclinação para a internacionalização

universitária, verificada pelo número de ações associadas a essas atividades, organizadas pela Instituição desde a sua origem, e também pelo seu perfil multicultural. O PROFICI é apresentado como um dos pontos fortes, sendo anunciado como um importante instrumento de formação de discentes, docentes e técnicos nas mais diversas línguas estrangeiras. Afinal, uma das exigências da CAPES para aprovação da proposta era a existência de política de “Proficiência em línguas estrangeiras dos discentes, docentes de pós-graduação e corpo técnico da Instituição em relação direta com o Projeto Institucional de Internacionalização proposto”.

Na UFBA, foram lançados, entre os anos de 2019 a 2021, treze editais nas modalidades: bolsas para doutorado sanduíche (03), missões (02), professor visitante no Brasil (02), Jovem Talento (02), Pós-doc no Exterior (04), professor visitante no exterior (03) e Capacitação (02). Importante destacar que as bolsas de capacitação foram também destinadas aos servidores técnico-administrativos com a exigência da indicação pelo dirigente máximo do Órgão no qual o servidor integraria o quadro funcional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019b, 2020b)

A proposta do CAPES PrInt na UFBA apresentou 19 temas em conformidade com a estrutura dos eixos e grandes temas que integram o Plano de Internacionalização da UFBA, aprovado em 2018. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2017, p. 18) Cada tema estava associado a um objetivo que, por sua vez, definia detalhadamente as ações previstas para o alcance das metas da proposta, conforme estabelecido pela CAPES, em quatro anos.

Diferente do PCsF, o Programa CAPES PrInt tem ênfase na internacionalização através do fortalecimento da pós-graduação. No que se refere a intercâmbio e mobilidade acadêmica, encorajou a circulação de discentes, estimulou missões internacionais e a capacitação de professores. Foram divulgados 13 editais de convocação nos anos de 2019 e 2020 em diversas modalidades, disponibilizando um total de 296 bolsas. Segundo relatório da AAI, em 2019, período de execução do CAPES PrInt, mais de 500 servidores saíram da UFBA com objetivos variados, desde a participação pontual em eventos, congressos, participação em bancas, até as saídas para capacitação, estágios, visitas técnicas e científicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019)

Conforme previsto no PDI 2018-2022, a UFBA amplia suas estratégias para a internacionalização superior durante a execução do

Programa CAPES PrInt, consolidando sua estratégia com a aprovação do Plano de Internacionalização em 2018. O PrInt garantiu o crescimento e a estabilidade das ações que permitiram o intercâmbio de natureza acadêmica, garantindo cerca de 155 bolsas. Consolidou parcerias, totalizando 39 acordos de cooperação com instituições acadêmicas estrangeiras em 2019 e possibilitou a vinda de 67 estudantes estrangeiros, além de receber 15 visitas internacionais. Neste período, ofereceu 40 bolsas para missões no exterior e 21 bolsas para professores visitantes no Brasil, promovendo a aproximação de pesquisadores com experiência internacional, atendendo ao previsto na proposta original. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2020a)

Considerações finais

O Brasil percorre o caminho para uma universidade com ambiente de configuração internacional mais globalizada, mas que é dificultada pela desigualdade de oportunidades, o que fragiliza suas condições perante outros países social e culturalmente mais avançados, e, portanto, mais preparados para atingir as metas da internacionalização em nível superior. Esta situação poderá ser alterada com o desenvolvimento da consciência da importância da educação e do conhecimento para alterar esta situação de desvantagem. Entre essas condições e oportunidades, sem dúvida alguma, falar língua estrangeira, em especial, inglês, é uma questão preponderante.

A forma como a UFBA interseccionou as suas ações de internacionalização neste último período, impulsionada principalmente pelo PCsF, com o ajustamento ao Programa Capes PrInt, indica que existe uma prioridade na implementação e amadurecimento da política de internacionalização pela Instituição. Ela se revela nas estratégias usadas para atrair pesquisadores estrangeiros, para capacitação de discentes, técnicos e docentes no exterior, e, dentro disso, na busca para superar o obstáculo da proficiência linguística.

Para a consolidação deste modelo, várias questões estão imbricadas como, por exemplo, a transversalidade das ações internas, o perfil e o caráter da internacionalização, levando-se em conta as especificidades socioculturais, econômicas, próprias da região na qual a Universidade está inserida e, principalmente, as vias de financiamento a que fará jus para implementação dessa política.

O acesso ao aprendizado de línguas estrangeiras é o maior obstáculo quando se pretende repercutir na internacionalização o fenômeno da democratização do acesso, da permanência e a busca

pela equidade de oportunidades. Na UFBA, a criação do PROFICI e a adesão ao NucLi é um exemplo do enfrentamento a este desafio, se configurando em uma eficaz política linguística que dá suporte às principais ações de internacionalização adotadas pela Instituição.

Neste sentido, pode-se afirmar que já existe um modelo de gestão sendo adotado que define o perfil da internacionalização desta Universidade, embora necessite de ajustes. No bojo desse modelo, o campo das línguas estrangeiras e seu ensino pode ser um campo fértil para democratização do ensino, numa conjuntura de maior acesso às universidades por conta das ações afirmativas.

Internationalization at UFBA: strategies for insertion in global education

Abstract: This article aims to identify and analyze, within the Federal University of Bahia (UFBA), the actions and policies of internationalization aimed at the university's insertion in the context of global education. The text intends to demonstrate how UFBA has historically carried out actions in order to signify itself as an institution that walks in the perspective of integration between a university and knowledge production through internationalization. For this, a historical report of these actions at the University from its foundation to the current moment will be presented, with the approval of its Internationalization Plan in 2018. The analysis is based on the review of the policies adopted by Brazilian governments to promote university internationalization up until the creation of the Science without Borders Program (PCsF) and Capes Print, in which UFBA was and is a participant, situating these significant, strategic actions for the insertion of Brazilian Federal Institutions of Higher Education in the international academic scene. This will certainly include the greatest challenge presented by the internationalization of scholars: language proficiency. As for the objectives, it is a descriptive research project with a qualitative approach and based on the review of literature, contained in corresponding references and principally in the information contained in their institutional development plans.

Keywords: UFBA; internationalization; language proficiency.

Internacionalización en la UFBA: estrategias de inserción en la educación global

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar, en el ámbito de la Universidad Federal de Bahía, las acciones y políticas de internacionalización encaminadas a su inserción en el contexto de la educación global. El texto pretende demostrar cómo esta Universidad históricamente ha realizado acciones para consolidarse como una institución que camina en la perspectiva de la producción de conocimiento en su relación con las acciones de internacionalización. Para ello, se presentará un informe histórico de estas acciones en la Universidad desde su fundación hasta el momento actual, con la aprobación de su Plan de Internacionalización en 2018. El análisis se basa en la revisión de las políticas adoptadas por los gobiernos brasileños

para promover la universidad. internacionalización hasta la creación del Programa Ciencia sin Fronteras (PCsF) y Capes Print, en el que la UFBA fue y es partícipe, se sitúan como acciones estratégicas significativas para la inserción de las Instituciones Federales de Educación Superior brasileñas en el escenario académico internacional. Esto sin duda incluirá el mayor desafío presentado por los estudiosos de la internacionalización: el dominio del idioma. Este desafío será abordado, enfocándose en la principal medida local para enfrentarlo: el Programa de Dominio de Idiomas Extranjeros para Estudiantes y Servidores de la UFBA (PROFICI). En cuanto a la metodología, se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo y basada en una revisión de la literatura, con base en información en las referencias correspondientes, pero principalmente en información contenida en sus planes de desarrollo institucional.

Palabras clave: : UFBA; internacionalización; dominio del idioma

Referências

- AZEVEDO, M. L. N. de. A internacionalização da Educação Superior em questão: mitos, enganos e verdades. *Horizontes Latinoamericanos: revista de humanidades e ciências sociais do Mercosul educacional*, v. 3, n. 11. p. 99-110, 2014.
- BARRETO, C. R. M. *Estudo no exterior durante a graduação: implicações acadêmicas e profissionais*. 2019. Tese (Doutora em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. Como a globalização neoliberal tornou possível o Programa Ciência sem Fronteiras? In: GUIMARÃES- IOSIF, R.; ZARDO, S. P.; SANTOS, A. V. dos (org.). *Educação superior: conjunturas, políticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2015. cap. 5, p. 91-107.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1 nov. 2020.
- FOSSATTI, P; MIRANDA, J. A. A. de; MOEHLECKE, C. Internacionalização das IES Brasileiras: uma análise crítica ante as dificuldades na gestão. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 15., 2015, Mar del Plata. *Anais [...]*. Mar del Plata: INPEAU/UFSC, 2015. Tema: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136050>. Acesso em: 5 nov. 2020.
- KNIGHT, J. Cinco verdades sobre internacionalização. *International Higher Education*, Campinas, 6 nov. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/international-higher-education/cinco-verdades-a-respeito-da-internacionalizacao>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MIURA, K. I. O Processo de internacionalização da Universidade de São Paulo: Um estudo em três áreas de conhecimento. In: ENCONTRO DA ANPAD, 33., 2009, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ANPAD, 2009. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/ESO650.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

OLIVEIRA, C. S. *A internacionalização do ensino superior no Brasil por meio da ação da CAPES: a cocriação do Programa CAPES-Print*. 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37086>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PEREIRA, F. M. Internacionalização e formação linguística na UFBA: um relato sobre desafios e estratégias. *Revista Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 5631-5641, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/72577>. Acesso em: 1 nov. 2021.

PEREIRA, F. M. O programa idioma sem fronteiras e a formação de inglês na UFBA: objetivos (inter)nacionais em práticas locais. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, n. 1, p. 151-165, 2017. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/797>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ROLDÁN VERA, E.; FUCHS, E. O transnacional na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/S434pCww9KJZKj4WHJpRxxh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2021.

SANTOS, B. de S. *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/59250396/SANTOS-Boaventura-de-Souza-org-A-globalizacao-e-as-ciencias-sociais>. Acesso em: 15 abr. 2019.

SANTOS, F. S.; ALMEIDA FILHO, N. de. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília, DF: Ed.UnB; Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SOUZA, I. D.; GUEDES, A. L. A internacionalização do Ensino Superior: impactos no corpo técnico administrativo. *Almanaque Multidisciplinar de Pesquisa*, Rio de Janeiro, ano 2, v. 1, n. 1, p. 128-141, 2015.

TEODORO, A. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 61-77, jun. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540104.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Complementação ao plano de desenvolvimento institucional*. Salvador, dez. 2009. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202008%20-%202010%20Complemento_0.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria para Assuntos Internacionais. *Relatório de gestão 2017*. Salvador, 2017a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria para Assuntos Internacionais. *Relatório de gestão 2018*. Salvador, 2018a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria para Assuntos Internacionais. *Relatório de gestão 2019*. Salvador, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria para Assuntos Internacionais. *Relatório de gestão 2020*. Salvador, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Assessoria para Assuntos Internacionais. Salvador, [200-]. Disponível em: <https://aai.ufba.br/>. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Edital n° 001/2019 PRINT/UFBA - Bolsas De Doutorado Sanduíche. Salvador, 2019a. Disponível em: https://capesprint.ufba.br/sites/capesprint.ufba.br/files/edital_retificado_em_17_06_2019.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Edital n° 002/2019-PROPG*- Bolsas de professor visitante sênior e júnior no exterior, professor visitante no brasil, jovem talento com experiência no exterior, pós-doutorado com experiência no exterior, capacitação e auxílios para missões de trabalho no exterior no âmbito do CAPES/PRINT/UFBA 2019. Salvador, 2019b. Disponível em: https://capesprint.ufba.br/sites/capesprint.ufba.br/files/edital_retificado_em_17_06_2019.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Edital n° 009/2019-PROPG - Bolsa para capacitação no exterior CAPES/PRINT/UFBA 2020*. Salvador, 2020b. Disponível em: https://capesprint.ufba.br/sites/capesprint.ufba.br/files/edital_retificado_em_17_06_2019.pdf. Acesso em: 9 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Superior de Pesquisa e Extensão. *Resolução n° 01/2018*. Dispõe sobre a Política Linguística Institucional da universidade Federal da Bahia. Salvador, 28 ago. 2018b. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2001.2018%20-%20CONSEPE.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Gabinete da Reitoria. *Plano de Internacionalização da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 2018c. Disponível em: http://www.propg.ufba.br/sites/propg.ufba.br/files/plano_de_internacionalizacao.pdf. Acesso em: 27 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Instituto de Letras. *Edital NUPEL/ILUFBA n° 10/2022, de 16 de novembro de 2021*. Para a concessão de bolsas integrais de estudo. Salvador, 16 nov. 2021. Disponível em: http://www.nupel.ufba.br/sites/nupel.ufba.br/files/edital_nupel_no_10_-_concessao_de_bolsas_de_estudo_2022.1.pdf. Acesso em: 29 nov. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Plano de desenvolvimento institucional 2004-2008*. Salvador, maio 2008. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI2004-20081_0.PDF. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Plano de desenvolvimento institucional 2012-2016*. Salvador, dez. 2012. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202012%20-%202016_1.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Plano de desenvolvimento institucional 2018-2022*. Salvador, 2017b. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. PROFICI-Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA. Disponível em: <https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91213G0&p=PROFICI+UFBA>. Acesso em: 11 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. [Programa Capes Print]. Salvador, 2018d. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Disponível em: <https://capesprint.ufba.br/sites/capesprint.ufba.br/files/proposta.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *UFBA em números 2020: ano base 2019*. Salvador, 2020c. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba-em-numeros-2020.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *UFBA em números retrospectiva: especial 70 anos*. Salvador, 2016a. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/UFBA%20em%20n%C3%BAmeros%20Retrospectiva%20Especial%2070%20Anos%2007fev.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

Submetido em: 06/01/2021
Aceito em: 30/10/2021

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: _____; LORDÉLO, 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.entreideias.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 segundo 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, palabras clave) deverão acompanhar o Resumo, o Abstract e o Resúmen, 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