

di
e
n
o
O
t
e
r
a
e

(12)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor – Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Vice-Reitor – Penildon Silva Filho

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Direção – Roberto Sidnei Alves Macedo/Regina Sandra Marchesi

EDITORA

Marta Lícia Teles Brito de Jesus

EDITORAS ASSOCIADAS

Sheila de Quadros Uzêda

Marlene Oliveira dos Santos

EDITORAS COLABORADORAS

Fátima Aparecida de Souza

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz

Liane Castro de Araujo

Maria Cecília de Paula Silva

Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO

Maíra Lima, Flávia Rosa

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

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

www.faced.ufba.br

A Revista *entreideias* é uma publicação quadrimestral 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

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora

Sheila de Quadros Uzêda - Editora Associada,

Marlene Oliveira dos Santos - Editora Associada

Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz - Editora colaboradora

Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)

Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)

Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)

Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)

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

Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)

Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunia, Espanha)

Antonio Rodríguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)

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

Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)

Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)

Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)

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

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

Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)

Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)

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

Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)

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

Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)

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

Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)

Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)

Maria Cristina Gomes (Doutora en Población y Desarrollo, pesquisadora Flasco-México)

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. Alessandra Carbonero Lima

Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos

Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza

Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza

Profa. Dra. Liane Castro de Araujo

Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva

Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Profa. Dra. Marize Souza Carvalho

Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto

Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel

Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro

Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida

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. 12, n. 3, set/dez. 2023





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

Zeta Studio

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 de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - 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 <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). –, Vol. 12, n. 3 (set./dez. 2023)- . – Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-

v. : il.

Quadrimestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

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

CDD 370.5

CDU 37(05)

Sumário

Práticas curriculares docentes em tempos de pandemia – repensar o retorno ao “novo normal”

Laila Sampaio Lima
Carlinda Leite

6

O mito da doutrinação ideológica nas escolas

Bruna Amaral Lanzillotti Barreto

24

Um recorte de acessibilidade escolar da região nordeste

Tarcísio Paraiso Farias
Marcelo Vitor Ribeiro Santos
Renato Novais

49

A formação em cinema e audiovisual na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos egressos

Leonardo Costa
Marcelo Ribeiro
Glaúcia Campos Santana
Luiza Santos Gonçalves

69

“Território do brincar – diálogo com as escolas”: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre

Luciano Silveira Coelho
Felipe Costa Andrade
Sheylazarth Prescília Ribeiro
Aládia Cristina Rodrigues Medina

92

Pandemia e infâncias: percepções a partir das crianças

Ariane Brião dos Santos
Viviane Castro Camozzato

107

Práticas curriculares docentes em tempos de pandemia – repensar o retorno ao “novo normal”

Resumo: Este artigo, tendo como foco práticas curriculares docentes em tempos de pandemia, dá conta de um estudo que teve como pergunta de partida: como percebem os(as) professores(as), no cenário curricular, o retorno às aulas presenciais? Do ponto de vista empírico, recorre-se a narrativas de professores da educação básica que atuaram durante o isolamento social, considerando suas experiências enquanto atores e atrizes curriculares com uso de poder de agência. Essas narrativas são dialogadas com a obra *A cruel pedagogia do vírus* (Santos, 2020), assim como com conceitos que têm marcado o campo dos estudos curriculares e apoiam a configuração de um horizonte no retorno às aulas presenciais, no que interessa às recontextualizações das práticas docentes enquanto decisores curriculares. Nesse sentido, algumas reflexões foram interconectadas à obra citada, abrindo caminhos para percepções outras dos desafios que a pandemia da covid-19 causou na educação brasileira e de como um horizonte de desafios continuam abertos para a prática docente no chamado “novo normal”.

Palavras-chave: currículo; pandemia; agência e decisão curricular.

Laila Sampaio Lima

Universidade do Estado da Bahia
- UNEB

laila.sampaio86@gmail.com

Carlinda Leite

Universidade do Porto - UP
carlinda@fpce.up.pt

Teaching curricular practices in times of pandemic - rethinking the return to the “new normal”

Abstract: This article, focusing on teaching curricular practices in times of pandemic, reports on a study that had as its starting question: how do teachers perceive, in the curricular scenario, the return to face-to-face classes? From an empirical point of view, we use narratives from basic education teachers who worked during social isolation, considering their experiences as curriculum actors and actresses using agency power. These narratives are in dialogue with the work *A cruel pedagogia do vírus* (Santos, 2020), as well as with concepts that have marked the field of curricular studies and support the configuration of a horizon in the return to face-to-face classes, with regard to the recontextualization of practices teachers as curricular decision-makers. In this sense, some reflections were interconnected to the aforementioned work, opening the way for other perceptions of the challenges that the covid-19 pandemic caused in Brazilian education and how a horizon of challenges remains open for teaching practice in the so-called “new normal”.

Keywords: curriculum; pandemic; agency and curricular decision.

Prácticas curriculares docentes en tiempos de pandemia - repensando el regreso a la “nueva normalidad”

Resumen: Este artículo, centrado en las prácticas curriculares docentes en tiempos de pandemia, da cuenta de un estudio que tuvo como pregunta de partida: ¿cómo perciben los docentes, en el escenario curricular, el regreso a clases presenciales? Desde un punto de vista empírico, utilizamos narrativas de docentes de educación básica que trabajaron durante el aislamiento social, considerando sus experiencias como actores y actrices curriculares utilizando

el poder de agencia. Estas narrativas dialogan con la obra *Una cruel pedagogía do virus* (Santos, 2020), así como con conceptos que han marcado el campo de los estudios curriculares y sustentan la configuración de un horizonte en el regreso a clases presenciales, en lo que respecta a la recontextualización de las prácticas docentes como decisores curriculares. En este sentido, algunas reflexiones se interconectaron con el trabajo antes mencionado, abriendo camino para otras percepciones sobre los desafíos que la pandemia del covid-19 provocó en la educación brasileña y cómo un horizonte de desafíos permanece abierto para la práctica docente en la llamada “nueva normal”.

Palabras clave: currículo; pandemia; decisión de agencia y currículo.

Introdução

A crise sanitária do novo coronavírus – covid-19 – apresentou um contexto de situações que obrigou a repensar práticas e modos de viver distintos. Mudanças profundas foram potencializadas a partir de uma necessidade urgente de isolamento social para combater um vírus desconhecido, altamente transmissível e letal. Nessa situação, nos tornamos espectadores, mas ao mesmo tempo atores, de um momento em que dois pontos essenciais dependiam – e dependem – das nossas ações para o controle do cenário pandêmico: práticas sanitárias e de isolamento social atreladas a uma espera ansiosa pela descoberta de uma vacina.

Nesse contexto, por recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS), a suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades de muitos países foi uma das primeiras ações. No Brasil, essa fase coincidiu com o início do ano letivo escolar de 2020; em outros países, com o período de aproximação ao fim do ano escolar. No entanto, em todos eles, as incertezas sobre o que estava por vir, a urgência em preservar vidas e a insegurança sobre como esse novo contexto se revelava para professores(as) e estudantes mobilizou debates e principalmente questionamentos de que são exemplo: como garantir as atividades pedagógicas no momento da pandemia? Por quanto tempo as escolas ficarão fechadas? Como garantir a qualidade e o cumprimento do currículo? Como promover aprendizagens dos alunos? Como envolver alunos e famílias nesse “novo normal” na educação? Deslocados para o mundo digital e desafiados em promover, de alguma maneira, aulas e projetos através das telas de computador na rede mundial, professores e professoras foram convocados(as) a se reinventar do ponto de vista profissional em um contexto de autoformação e recontextualização curricular urgentes.

Esse contexto reverberou a mudança das práticas curriculares docentes: a docência exercida de forma remota demandou tempo para encontrar soluções e para preparar essa nova forma ensino, principalmente, na antecipação de situações de urgência completamente distintas de quando as aulas ocorriam de forma presencial. Para além disso, imprevistos com instrumentos *on-line*, alunos invisíveis ou apresentados por “avatares” fragilizaram a comunicação e encaminhamentos que, pela própria situação, demandavam reestruturações que atendessem a contextos particulares (Monteiro; Leite, 2021). Houve a necessidade, então, de uma apropriação de movimentos outros dentro do campo subjetivo na reelaboração de práticas reestruturadas, capazes de atender as demandas do novo contexto social. Reconheceu-se, nesse caminho, que as práticas curriculares não são neutras e que, na sua adequação, usufruem da influência dos sujeitos (Macedo, 2015; Silva, 2004).

A experiência vivida mostrou que a prática curricular docente se concretizou não apenas por uma sistemática execução de tarefas previamente pensadas, mas, sim, pela sua organização em função das distintas situações e necessidades. Nesse sentido, exigiu autonomia e autoralidade profissional em ações docentes onde o(a) educador(a) se configurou como principal construtor(a) de suas ações, usando o seu poder de agência nas decisões curriculares (Priestley; Biesta; Robinson, 2013, 2015; Santos; Leite, 2020). De fato, muitas foram as situações em que os(as) professores(as), perante os problemas que iam encontrando, tiveram de decidir não em função do que lhes é prescrito ou do que constitui apenas uma rotina, mas sim em função do que consideravam mais adequado para a situação vivida. Por isso, a vivência das contingências a que a pandemia obrigou também trouxe aprendizagens que podem ser mobilizadas na contínua procura de melhorias e que exige que os professores atuem como agentes configuradores do currículo que é vivido.

Como se infere, nesse cenário, foi ocorrendo um processo de transformação no campo da educação que é importante ser considerado. A prática docente, no modo como é organizado e desenvolvido o currículo, sempre constituiu um desafio profissional, mesmo antes da pandemia. Vários estudos referem-se à importância dos professores nos processos de contextualização do currículo (Paliwal; Subramaniam, 2006; Leite; Fernandes; Figueiredo, 2018, 2019; Hartnell-Young; Vetere, 2008), concluindo que práticas que

recontextualizam o currículo prescrito aos contextos e realidades onde ele é desenvolvido oferecem aos alunos e alunas mais possibilidades de aprenderem e de estabelecerem relações com os seus cotidianos. Em tempos pandêmicos, os desafios com que se confrontaram os professores ampliaram-se fortemente, revelando essa vivência potencialmente construtiva para se refletir sobre os currículos escolares e seus processos de recontextualização no retorno às aulas presenciais. Em nosso entender, as práticas dos educadores atuantes no contexto da pandemia poderão constituir elementos direcionadores de propostas curriculares consistentes e dialogadas com essa nova realidade, considerando principalmente as ausências pedagógicas apontadas pelos docentes.

É a partir dessa perspectiva que este artigo dá conta de um estudo que recorre às narrativas de educadores brasileiros atuantes na educação básica, considerando suas experiências pedagógicas durante o período pandêmico. Do ponto de vista conceitual, e no que ao papel dos professores diz respeito, recorre-se a argumentos que os consideram atores e atrizes curriculares (Macedo, 2016) e decisores curriculares (Leite; Fernandes, 2010) no uso do seu poder de agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2013, 2015; Santos; Leite, 2020).

De forma dialógica e dialética, consideramos, para o estudo realizado, as narrativas de docentes brasileiros atuantes na pandemia e suas interfaces com alguns conceitos da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (Macedo, 2016), com as teses que apontam, como já foi antes referido, para o poder de decisão e de agência dos professores, assim como a obra de Santos (2020), *A cruel pedagogia do vírus*, entre outras publicações que se debruçam sobre essa vivência pandêmica (Harvey *et al.*, 2020). Por outro lado, situamos a investigação nos estudos de grupos de pesquisa que investigam o campo do currículo, a saber: Grupo de Pesquisa em Currículo de Formação da Universidade Federal da Bahia – Brasil (FORMAC-CE) e do Grupo de Pesquisa em Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas (CAFTe), do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), da Universidade do Porto – Portugal.

O livro *A cruel pedagogia do vírus*, de Boaventura Sousa Santos (2020), que apresenta análises críticas muito diretas à pandemia e seus impactos sociais, constitui uma boa inspiração para possíveis “lições”, seja sob a ordem de discursos ou de ideologias. Ao mesmo tempo, apresenta um debate profundo sobre uma série de questões

de cunho ambiental, político, cultural e social, desvelando e apontando para o que o coronavírus esteve a nos ensinar: “uma série de lições que, ou aprendemos para nos tornarmos seres menos danosos à vida na Terra, ou sucumbiremos mediante nossas más escolhas” (Coelho; Franz, 2020, p. 104). Nesse sentido, a obra nos faz pensar o momento, projetando um futuro no qual estaremos imersos em nossa existência, principalmente nos debates a respeito de qual educação vislumbramos para uma sociedade pós-pandêmica mais justa e democrática, capaz de cumprir o princípio da justiça social (Connell, 1999; Ponce, 2016; Leite; Sampaio, 2020; Sampaio; Leite, 2017).

A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC): um currículo pós-pandêmico a partir da experiência docente no uso do poder de agência

Autonomia, liberdade, ética, responsabilidade e ação pedagógica contextualizada são alguns termos e conceitos que podem nortear nossa compreensão a respeito da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC). Concebida a partir das experiências e experimentações que o grupo de pesquisa FORMACCE, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), vem desenvolvendo através de atividades investigativas de ensino e extensão, a TEEC problematiza temáticas a partir de um olhar intercítico, reconhecendo o currículo como espaço implicado e implicante, ontológico, representacional e perspectival, contextualizado a partir de realidades culturais e identitárias, não apenas “para”, mas substancialmente “com o outro”. Essa “teoria-ação e sistema curricular formacional”, conforme fora denominada, apoia a tese que afirma que “teoria, em realidade, é uma forma de prática, uma prática discursiva tensionada por práticas outras [...] numa tensão criativa em relação aos seus objetos de análise” (Macedo, 2016, p. 3). Nesse sentido, a TEEC compreende uma perspectiva teórica curricular via etnométodos, onde os interesses localizados sejam privilegiados a partir de experiências culturais concretas e inclusivas, além de assumir de pronto um compromisso etnometodológico no pensar e fazer currículo quando reconhece

[...] atores de segmentos sociais como teóricos legítimos das suas realidades, porque portam capacidades de descritibilidade, inteligibilidade, reflexibilidade, analisabilidade e sistematibilidade de

suas experiências ... produzem pontos de vista, opiniões, definições de situações, sistematizações e legitimizações simbólicas sobre a vida e o mundo, isto é, são criadores de etnomédodos e com eles instituem realidades (Macedo, 2016, p. 33).

O caráter humanístico dessa teoria torna-se centro de debates curriculares, indo ao encontro daqueles que, interessados no fazer/refletir/atuar com o currículo, se debruçam sobre ações e práticas pedagógicas contextualizadas em seus *espaços-tempos*. Nesse sentido, conceitos como “atores e atrizes curriculantes”, “atos de currículo” e “instituintes culturais de currículo” são alguns dos focos que alimentam debates conceituais apresentados pela TEEC e que nos inspiram para a investigação aqui apresentada, no sentido de problematizar o foco a que este estudo se reporta: a experiência docente atuante no período de pandemia enquanto propositora de currículos.

Consideramos o(a) professor(a) um(a) *ator/atriz curricular*, ou seja, um(a) protagonista no cenário pedagógico em pensar, propor e fazer *atos de currículo*, conceito que perpassa por uma concepção multirreferencializada que envolve não apenas as relações epistemológicas e teóricas sobre currículo e suas práticas, mas, sobretudo, o horizonte crítico experimental de experiências e cotidianos. Essa particularidade, que considera necessidades e demandas socioeducacionais concretas, rompe com as bases tradicionais curriculares em direção ao desconhecido, ao imprevisto e ao acontecimento, apresentando desafios para uma formação perspectival e cultural. Essa liberdade de cunho generativo possibilita a inserção de pautas, saberes e valores silenciados propositalmente, comprometidos com o acolhimento de emergências socioeducacionais. É nesse sentido que reconhecemos a importância dos professores, no uso do seu poder de agência, atuarem como atores e atrizes curriculantes, isto é, como decisores dos processos que configuram e concretizam o currículo vivido. Por outro lado, ao fazê-lo, os professores estão a reconhecer que o currículo, não sendo neutro, precisa ganhar significado nas situações e para os alunos reais.

É também no quadro dessas ideias que entendemos que, na educação, a figura desse profissional, agente de decisão curricular, é fulcral para avançarmos na direção de um currículo inclusivo, muito distante de modelos fechados que ignoram e silenciam as emergentes demandas, sobretudo as culturais. Posicionamo-nos na

direção de um currículo que obedeça ao princípio de inclusão e que recorra a práticas curriculares que têm em conta todos os(as) alunos(as) e que, por isso, respeita e atende todos os tipos de necessidades (Leite; Fernandes, 2007; Rapoli, 2010). Por outro lado, consideramos que é no quadro das características antes referidas que os docentes se apoiam nas suas experiências formativas e autoformativas de ensino e aprendizagem, que os autorizam a se posicionarem sobre como percebem propostas curriculares, suas dificuldades, limitações e de que forma podem inferir/interferir nesses contextos.

Em síntese, é nesse raciocínio que defendemos que os(as) professores(as) “têm uma ação importante, senão na definição do currículo, pelo menos ao nível da sua recontextualização e nas condições que criam para a construção dos seus significados” (Leite, 2002, p. 86). Como se infere, na perspectiva em que nos situamos, a atuação docente torna-se fundamental para pensarmos processos de recontextualização curricular. Por isso, consideramos que suas demandas e experiências vividas e apresentadas durante a pandemia da covid-19 tornaram-se instituintes curriculares para uma perspectiva futura.

No entanto, não é suficiente a constatação dessas necessidades sem uma chamada coletiva e individual do trabalho curricular/pedagógico. Faz-se necessário uma abertura do trabalho docente para uma ação decisiva curricular no uso do “poder de agência” (Priestley; Biesta; Robinson, 2013, 2015; Santos; Leite, 2020), isto é, no uso da capacidade dos professores para, a partir do conhecimento e da reflexão sobre as situações que por eles são vividas, fazerem as escolhas mais adequadas a uma educação de qualidade e de inclusão.

O conceito do “poder de agência”, na perspectiva em que a ele recorremos, pressupõe que os professores, envolvidos interativamente nos problemas e demandas de seus contextos escolares, e com um engajamento social que tenha como orientação uma educação inclusiva, tome decisões que contribuam para que todos os alunos se sintam reconhecidos e tenham boas oportunidades de aprendizagens. É nesse sentido que consideramos que o uso, pelos professores, do seu poder de agência e de decisão curricular, tendo como referência os pontos de partida dos alunos, projeta as suas intervenções em direção a um futuro distinto da situação presente e que se deseja melhor e mais inclusivo.

Procedimentos metodológicos – a entrevista narrativa

Na investigação de que este artigo dá conta, tomamos a entrevista narrativa como dispositivo metodológico. Além disso, encontramos seu aporte filosófico na fenomenologia, quando se pretende desvelar construtos que envolvem principalmente experiências humanas e suas subjetividades, afinal “O objetivo dessa abordagem é apreender o que o entrevistado identifica como um fragmento importante dentro de sua própria história” (Passos, 2019, p. 39). Tendo por referência a pergunta de pesquisa “Como percebem os(as) professores(as), no cenário curricular, o retorno às aulas presenciais?”, o estudo, do ponto de vista metodológico, recorreu a suas narrativas de atuação durante o isolamento social. Consideramos os depoimentos dos docentes entrevistados objetos para este estudo, pois,

Tais narrativas tornam-se, assim, instrumentos produtivos para compreender, em alguma medida, as vidas humanas e seus condicionantes culturais e sociais, não pela compreensão mesma do outro, mas pela via de interpretação permitida à pesquisa a partir de seus próprios condicionantes (Andrade, 2012, p. 182).

Para isso, entrevistamos dez docentes da educação básica da rede pública de ensino do estado da Bahia, que atuaram pedagogicamente durante a pandemia do novo coronavírus, entre os meses de abril e maio de 2021. Interessava-nos extrair das narrativas elementos vividos pelos docentes que indicassem um cenário curricular no retorno a aulas presenciais. Para tanto, três perguntas foram elaboradas no sentido de ampliar a construção dos dados, a saber: a) Quais os maiores desafios que encontrou no exercício da docência no período pandêmico?; b) Como está desenvolvendo suas atividades docentes e que práticas pedagógicas teve que incorporar durante o período pandêmico?; e c) A partir da experiência docente durante a pandemia, como vislumbra o currículo escolar para o período pós-pandêmico? Do grupo de dez professores(as) entrevistados(as), quatro se declaram do gênero masculino e seis do gênero feminino. Todos atuam na rede pública de ensino fundamental e médio, possuem aproximadamente 12 anos de profissão e idades entre 34 e 49 anos.

Conforme orientação sanitária e obedecendo as normas de isolamento social, as entrevistas foram realizadas remotamente, via internet, e as respostas foram gravadas e posteriormente

transcritas. Seguindo as orientações éticas sobre procedimentos empíricos com seres humanos, as identidades dos professores estão submetidas ao sigilo, tendo os seus depoimentos sido anonimizados. Foram também anonimizadas as escolas onde atuam esses(as) profissionais. O uso das narrativas foi autorizado, para fins de investigação, através de um consentimento informado.

A seleção de categorias para uma proposta curricular emergiu de três temáticas mais repetidamente evocadas pelos(as) docentes, tendo em conta as que estavam – ou não – diretamente alinhadas a ideias expostas quer na obra de Santos (2020), *A cruel pedagogia do vírus*, quer nos conceitos que constituem a grelha teórica do estudo e que foram anteriormente referidos. As narrativas foram analisadas a partir dos discursos dos professores (Orlandi, 2012) sobre os desafios de como empreenderam a docência durante o isolamento social e como, a partir dessa realidade, vislumbram a recontextualização curricular pós-pandemia.

Experiências e lições para um cenário curricular pós-pandemia

Os três temas mais evocados e mais relevantes, segundo os educadores entrevistados foram: alunos em situação de vulnerabilidade, formação tecnológica docente e preservação da vida. As narrativas que correspondem a estes três temas são dialogadas com trechos de *A cruel pedagogia do vírus*, projetando um cenário curricular para o retorno das aulas presenciais, que articulamos com o quadro teórico apresentado e que também apoiou a grelha analítica. Por outro lado, dessas dez narrativas, apresentamos apenas alguns dos discursos enunciados, cuja seleção, feita para evitar repetições, obedeceu a uma escolha das que traduzem, de modo mais amplo, os pontos de vista por outros narradores enunciados.

Alunos em situação de vulnerabilidade

Sobre o tema “alunos em situação de vulnerabilidade”, a Professora A, 38 anos, nos relatou que,

O maior desafio foi com os alunos mais pobres...os da periferia, da zona rural. Como alcançá-los? A gente grava as aulas...como eles poderiam assistir? Como acompanhar as atividades? Eles não têm

banda larga, computador... não têm! Sem conexão, sem computador, sem água encanada... Como se proteger ficando em casa? A maioria dos meus alunos trabalham para ajudar as mães. O governo está oferecendo cesta básica... mas isso não é suficiente (Professora A, 38 anos, em 30/05/2021).

O relato da Professora A revela a desigualdade social que sempre existiu no Brasil e em países periféricos. Desse modo, a pandemia do novo coronavírus apenas confirmou a exclusão de alunos e alunas que tiveram negadas as oportunidades de continuarem seus estudos remotamente. Comprometidos com o sustento financeiro de suas famílias, muitos continuaram a trabalhar expostos ao vírus, o que colocou a escola para segundo ou quem sabe para terceiro plano. Essa realidade de exclusão digital – e social – confrontou o trabalho docente que fragilizou ainda mais a rede de educação já há tempos sucateada. Essa situação, como se depreende, está em linha com o que afirma Boaventura de Sousa Santos:

O que significará a quarentena para estes trabalhadores, que tendem a ser os mais rapidamente despedidos sempre que há uma crise económica? [...] A indicação por parte da OMS para trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, porque obriga os trabalhadores a escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome. As recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial (Santos, 2020, p.16-17).

Esse autor chama a atenção para a crise estabelecida no período pandêmico e os impactos para a classe trabalhadora mais pobre, que é a maioria no Brasil. A desigualdade social e a falta de recursos refletem-se diretamente no trabalho da escola e de professores(as) desde sempre, afinal sabemos que a educação não se faz sozinha e, portanto, as demandas sociais impactam diretamente nos trabalhos pedagógicos, assim como nos resultados esperados. Entretanto, a exclusão digital e a vulnerabilidade financeira apresentaram-se como alguns dos principais desafios para esses docentes que têm como público, alunos e alunas inseridos(as) nessa injusta realidade. Ainda que algumas medidas estatais tenham sido tomadas para auxiliar esses alunos – como, por exemplo, doações de cestas básicas para aqueles que mantivessem as matrículas nas escolas – a tentativa de assegurar o vínculo institucional através de uma “segurança

alimentar” não garantiu a efetiva participação dos discentes nas atividades pedagógicas.

Apesar dessa investigação ter sido feita no estado da Bahia, essa realidade parece atingir demais regiões no Brasil. Em reportagem publicada no site do jornal *O Globo* em 09/11/2020, o jornalista Bruno Alfano, a partir de uma pesquisa do instituto DataFavela, em parceria com o Instituto de Pesquisa Locomotiva e com a Central Única das Favelas, revelou que a maioria dos alunos que moram em favelas no país ficou sem estudar na pandemia, representando cerca de 55%. A pesquisa realizada por esse jornalista revelou ainda que os moradores tinham medo do abandono escolar e estavam inseguros com o possível retorno presencial das aulas.

A formação em contextos digitais

A formação em contextos digitais também foi um discurso muito presente nas narrativas dos docentes: todos(as) os(as) professores(as) entrevistados(as) disseram possuir acesso a banda larga de internet e dispositivos tecnológicos. Entretanto, questionamentos sobre como desenvolver aulas em estilo *on-line* que efetivassem planejamentos de aulas e garantissem pedagogicamente ações de ensino e aprendizagem os colocaram, segundo seus depoimentos, em espaço inseguro de autoformação. Foi narrado:

Fomos pegos de surpresa. Eu nunca dei aula pela internet. Nunca fiz isso. Tive que assistir muito tutorial do Youtube pra saber como operar o celular, gravar os vídeos e usar as plataformas... foi e é muito difícil, porque não tenho muita facilidade com esses aparelhos. Essa pandemia mostrou que precisamos saber estar conectados, não apenas estar conectados! Outra coisa foi adaptar a linguagem. Não falo nem dos instrumentos que a gente foi obrigado a aglutinar, mas a linguagem mesmo, que é diferente (Professor B, 44 anos, 15/05/2021).

Importante perceber nessa narrativa que o fator surpresa da pandemia deslocou os docentes para uma autoformação tecnológica emergencial. A necessidade de operar com recursos tecnológicos via internet ainda se caracteriza como um desafio para muitos(as) professores(as) em suas práticas. Apesar de ser presente na educação escolar já há algum tempo, e de ser crescente enquanto campo de estudos, desenvolver pedagogias virtuais apresentou-se

como um desconforto para os docentes, que acusaram não possuir formação e experiência no contexto virtual, acionando dessa forma uma postura tecnológica autodidata. Em um mundo cada vez mais socialmente conectado, docentes exerceram autoformação imediata para, dentro de seus contextos, aprenderem a trabalhar com práticas pedagógicas virtuais. Essa realidade reverbera a fragilidade na formação de educadores(as), no que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos, o que nos faz problematizar os currículos das licenciaturas, assim como a formação docente continuada.

A preservação da vida

A preservação da vida, o cuidado e a responsabilidade com a natureza, com o outro e com a coletividade social foi outro discurso presente nas narrativas dos(as) entrevistados(as). O medo diante do vírus desconhecido, a insegurança do futuro e o isolamento social fizeram com que os professores(as) repensassem suas ações pessoais e profissionais, valorizando seu estado emocional, as relações com os alunos, colegas de profissão e com a escola. Foi dito:

Sinto falta até do que não gostava da escola [risos]. O presencial é muito melhor... Nós nunca ficamos tanto tempo longe uns dos outros. Essa fase vai passar, já está passando... Eu sou professor e quero deixar um mundo melhor para as futuras gerações, que são os meus alunos... em relação a tudo: aprendizagem, respeito pelas pessoas, pelo planeta, pela vida. Vamos retornar as aulas e temos que animar nossos alunos, mas precisaremos de mudanças nas escolas, precisamos da ajuda de todo mundo e o currículo precisa acompanhar tudo isso. Toda ajuda é bem-vinda. Como vamos receber nossos meninos? O vírus nos ensinou isso (Professor C, 39 anos, em 30/05/2021).

Os impactos emocionais que a pandemia causou – e causa – nas pessoas já estão sendo observados. Seus reflexos podem ser vislumbrados nos depoimentos dos(as) professores(as) que, para além de serem profissionais da educação, são também seres humanos, mães, pais, filhos, netos... e sinalizam momentos tristeza, solidão, embora também de coragem e resiliência. Os depoimentos apontaram atravessamentos no que diz respeito à valorização da vida humana, do contato presencial, das experiências de trabalho docente e da preservação do planeta, pois, como afirma Boaventura de Sousa Santos:

A pandemia e a quarentena estão a revelar que são possíveis alternativas, que as sociedades se adaptam a novos modos de viver quando tal é necessário e sentido como correspondendo ao bem comum. Esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI (Santos, 2020 p. 29).

Os discursos apresentados sugerem como a realidade dos(as) professores(as), atuantes durante a fase de pandemia, está atravessada por questões que envolvem a impossibilidade de acesso a aulas virtuais por alunos e alunas, ao mesmo tempo em que os obrigou a processos de formação tecnológica docente e desencadeou situações de ordem social e emocional. Inferimos que essas experiências sejam pontos de debate para uma recontextualização curricular, considerando o poder de agência desses profissionais que vivenciaram a prática pedagógica durante o isolamento social. Essas contribuições, segundo a Professora D, apontam para um currículo híbrido, que agregue as demandas sociais e virtuais das comunidades escolares, conectadas em redes de apoio para processos de ensino e aprendizagem no retorno presencial das aulas, nomeadamente quando afirma:

Eu vislumbro hibridez no currículo. Vamos ter que reelaborar... Não somos mais os mesmos e nunca mais seremos. Precisaremos da ajuda, do governo, da sociedade... Animar o espírito dos alunos para retornar, ouvir os colegas e a comunidade... [pausa] Os professores devem abrir debates sobre o que ocorreu, o que aprendemos e como vamos enfrentar o pós-pandêmico. Precisamos garantir o retorno seguro, preferencialmente com uma vacina para todos, porque não é somente garantir o virtual. O virtual já estava chegando bem devagar e a pandemia só acelerou o processo, não só na educação, mas em todos os setores. Precisamos rever muita coisa, tudo tem que ser respeitado, inclusive as fases de cada aluno. O presencial deve existir, mas a escola, agora, transcende seus muros. Era algo que já vinha conversando com um professor amigo meu, as próximas escolas não terão muros, terão redes (Professora D, 41 anos, 25/05/2021).

Considerando as narrativas apresentadas, de fato, a recontextualização curricular será necessária: rotinas e operações escolares deverão passar por reavaliações que indicarão novos processos de como agir. Nesse sentido, professores(as) devem ser convocados(as) para esse exercício para que, partindo das experiências vividas e

usando o seu poder de agência, atuem enquanto decisores curriculares. Consideramos essa ação importante, pois agrega as realidades de antes e durante o isolamento social, indicando propostas pautadas na conjugação desses *espaços-tempos*. Trata-se de uma prática dialógica fundamental para compreendermos melhor como seremos e estaremos no retorno das aulas presenciais.

Considerações Finais

A importância da participação de professores para um cenário curricular pós-pandêmico se justifica para organizar um futuro capaz de atender às situações diversas dos alunos(as) que habitam os espaços escolares, garantindo a todos condições de vivências de um currículo promotor da justiça curricular e social (Connell, 1999; Macedo, 2016; Ponce, 2016; Leite; Sampaio, 2020; Sampaio; Leite, 2017). As realidades expostas pelos(as) docentes, que tiveram voz neste estudo sobre o modo como usaram os seus poderes de agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2013, 2015; Santos; Leite, 2020) nas suas autonomias pedagógicas, são fundamentais para vislumbrarmos um cenário futuro capaz de cumprir esse princípio de uma educação que atende a todos a quem ele se destina.

Nesse futuro de retorno “à nova normalidade” das aulas presenciais, esperou-se que escolas, universidades e demais espaços de formação usassem e continuem usando positivamente as experiências que a pandemia fez viver para reconhecerem a importância que têm os processos de recontextualização curricular (Leite; Fernandes; Figueiredo, 2019) e de decisão na adequação às situações reais.

No que diz respeito à pergunta norteadora deste estudo “Como percebem os(as) professores(as), no cenário curricular, o retorno às aulas presenciais?” compreendemos que, do ponto de vista das práticas curriculares, os professores(as) entrevistados(as) foram inseridos em realidades de inovação e reelaboração nas práticas que já faziam uso em salas de aula presenciais. Esse movimento transpôs suas ações pedagógicas para o espaço *on-line*, em reelaborações curriculares que demandavam conhecimentos tecnológicos, utilização de linguagens para espaços virtuais, organização de propostas contextualizadas com o cenário e antecipação de imprevistos e urgências da própria rotina remota. Por isso, e nesse sentido, consideramos que a situação de emergência a que os professores,

durante a pandemia, foram obrigados a responder permitiu reconhecer as possibilidades que decorrem quando se assumem como decisores. Foi nesse sentido que o estudo que este artigo apresenta buscou interfaces entre as narrativas dos docentes entrevistados, quer com as ideias apresentadas no livro *A cruel pedagogia do vírus*, de Boaventura Sousa Santos, quer com conceitos que têm vindo a constituir o campo dos estudos curriculares.

Nessas interfaces encontramos aproximações com as “lições” de Santos (2020), principalmente quando este nos indica que a pandemia deu visibilidade mundial às graves injustiças sociais e financeiras que países periféricos atravessam, negando a oportunidade de conexão à internet e, por consequência, a continuidade dos estudos por alunos e alunas, tal como foi revelado pelos(as) professores(as) que tiveram voz neste estudo. Encontramos também, e como foi expresso ao longo do artigo, várias aproximações a estudos curriculares que, reconhecendo que o currículo não é neutro na forma como seleciona e distribui o conhecimento, deve ter em consideração as situações e os alunos reais.

Vale a pena realçar ainda outra aproximação dialógica com a obra de Santos (2020), que se relaciona com: a preocupação dos docentes em relação à preservação da vida humana e da natureza; com a ideia de coletividade construída com ajuda de todas as áreas sociais; com a preocupação com os impactos emocionais vividos; e com a valorização das relações interpessoais. Nesse sentido, segundo as narrativas docentes, esses reflexos precisam ser sentidos nesse novo cenário curricular, indicando a superação no campo tradicional e conservador de muitos referenciais pautados na educação bancária e reprodutiva (Freire, 2005; Macedo, 2017).

No que diz respeito a formação tecnológica/virtual para docentes, apesar de *A cruel pedagogia do vírus* não tratar especificamente sobre esse tema, Santos (2020) aponta para a urgência da união de forças de diversos profissionais e seus segmentos sociais, sobretudo da educação, para atravessarmos esse período da melhor maneira, reduzindo consideravelmente os inevitáveis impactos negativos. Inferimos, pois, que o livro contempla, de forma implícita, a formação de profissionais da educação – mas não apenas estes – como elemento importante para os desafios que vieram no retorno das aulas presenciais.

Regressando à interface com os estudos curriculares, as narrativas do grupo de professores entrevistados indicam também

que o currículo não pode ser visto estaticamente. Pelo contrário: o isolamento social promoveu, segundo os depoimentos desses(as) professores(as), reflexões sobre formação, práticas pedagógicas e questões de desigualdade social, que fornecem elementos para se repensar uma reformulação curricular no retorno às aulas presenciais.

A relevância dos depoimentos reafirmou nossa orientação teórica e conceitual sobre o papel dos professores enquanto atores e atrizes curriculantes (Macedo, 2016) que, implicados nas demandas da docência durante e pós-isolamento social, atuam usando o seu poder de agência (Priestley; Biesta; Robinson, 2013, 2015; Santos; Leite, 2020). Conforme as narrativas indicam, é importante um cenário curricular pós-pandêmico que considere e problematize as graves desigualdades sociais e financeiras de alunos e alunas – principalmente no que diz respeito a exclusão digital –, a formação docente para práticas pedagógicas virtuais inclusivas e onde esteja presente o respeito a vida e o cuidado com o outro e com o planeta.

Referências

- ALFANO, B. Maioria dos alunos que moram em favelas no país ficou sem estudar na pandemia. *O Globo*, Rio de Janeiro, 9 nov. 2020. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/maioria-dos-alunos-que-moram-em-favelas-ficou-sem-estudar-na-pandemia-mostra-pesquisa-24734436>. Acesso: 9 nov. 2021.
- ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.
- COELHO, G. B.; FRANZ, A. H. A cruel pedagogia do vírus. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 56, n. 1, p. 104-106, 2020.
- CONNELL, R. *Escuelas e justicia social*. Madrid: Morata, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HARTNELL-YOUNG, E.; VETERE, F. A means of personalizing learning: incorporating old and new literacies in the curriculum with mobile phones. *Curriculum Journal*, London, v. 19, n. 4, p. 283-292, 2008.
- HARVEY, D. et al. *Coronavírus e a luta de classes*. Teresina: Terra Sem Amos, 2020.
- LEITE, C. *O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão. *Educação: Temas e Problemas*, Porto, n. 3, p. 203-215, 2007.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO, C. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. *Educational Studies*, Ames, v. 26, n. 3, p. 259-272, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2019.1570083>. Acesso em: 11 maio 2021.

LEITE, C.; FERNANDES, P.; FIGUEIREDO. Challenges of curricular contextualisation: Teachers' perspectives. *The Australian Educational Researcher*, v. 45, n. 3, Coldstream, 2018. Não paginado.

LEITE, C.; SAMPAIO, M. Autoavaliação e justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053146835>. Acesso em: 11 maio 2021.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>. Acesso em: 23 maio 2021.

MACEDO, R. S. *A teoria Etnoconstitutiva de Currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MONTEIRO, A.; LEITE, C. Digital literacies in higher education: skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *RED: Revista De Educación a Distancia*, v. 25, n. 65, p. 2-20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.6018/red.438721>. Acesso em: 30 maio 2021.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2012.

PALIWAL, R.; SUBRAMANIAM, C. Contextualising the Curriculum. *Contemporary Education Dialogue*, New Delhi, v. 4, n. 1, p. 25-51, 2006.

PASSOS, A. G. da S. *O dispositivo bicha: gênero e sexualidade como técnicas de controle prisional*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

PONCE, B. J. P. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000401141. Acesso em: 10 set. 2020.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher Agency: what is it and why does it matter?. In: KNEYBER, R.; EVERS, J. (ed.). *Flip the System: changing education from the bottom up*. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teachers as Agents of Change: teacher agency and emergigng models of curriculum. In: PRIESTLEY, M.; BIESTA, G. (ed.). *Reiventing the Curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 1).

SAMPAIO, M.; LEITE, C. From curricular justice to educational improvement: what is the role of schools' self-evaluation?. *Improving Schools*, London, v. 20, n. 1, p. 62-75, 2017.

SANTOS, A. C.; LEITE, C. Professor agente de decisão curricular: uma *scriptura* em Portugal. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 13, p. 1-21. 2020.

SANTOS, B. de S. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Submetido em: 29/03/2022
Aprovado em: 16/11/2023

O mito da doutrinação ideológica nas escolas

Resumo: Esse artigo sintetiza uma pesquisa que, através do uso de metodologias qualitativas e quantitativas cruzadas, teve como objetivo oferecer uma contribuição com a bibliografia sobre o Escola Sem Partido (ESP), movimento articulado em especial através de redes sociais digitais, que acredita que há uma doutrinação de esquerda por parte dos professores contra jovens e crianças das escolas brasileiras. Foi realizado um *survey* para mapear a permeabilidade das ideias do movimento nas comunidades escolares e a identificação e dimensionamento desses grupos que às promovem. Verificou-se que se trata de uma minoria formada majoritariamente por homens brancos, pais de estudantes, em especial de escolas particulares. A partir da identificação do grupo, foram feitas análises sobre sua gênese na sociedade brasileira – com apoio de reflexões de Jessé Souza – e também sobre os interesses que fazem das escolas seu principal alvo, tendo em conta o pensamento de Pierre Bourdieu acerca do papel cultural das instituições de ensino.

Palavras-chave: escola sem partido; educação; política; sociologia; doutrinação ideológica.

Bruna Amaral Lanzillotti Barreto
Universidade Federal Fluminense
- UFF
brulanzillotti@gmail.com

The myth of indoctrination in brasilian schools

Abstract: This article synthesizes research that, using qualitative and quantitative methodologies crossed, aimed to offer a contribution to the bibliography on Escola Sem Partido (ESP), a movement articulated especially through digital social networks that believes that there is a left-wing indoctrination by teachers against young people and children in Brazilian schools. A survey was carried out to map the permeability of the movement's ideas in school communities and the identification and dimensioning of these groups that promote them. It was found that this is a minority formed mostly by white men, parents of students, especially from private schools. From the identification of the group, analyzes were made about its genesis in Brazilian society – with the support of reflections by Jessé Souza – and also, about the interests that make schools its main target, considering Pierre Bourdieu's thinking about the cultural role of educational institutions.

Keywords: unpolitical schools; education; politics; sociology; indoctrination.

El mito del adoctrinamiento ideológico en las escuelas brasileñas

Resumen: Este artículo sintetiza una investigación que, mediante el uso de metodologías cualitativas y cuantitativas cruzadas, tuvo como objetivo ofrecer un aporte a la bibliografía sobre Escola Sin Partido (ESP), un movimiento articulado en particular a través de las redes sociales digitales que cree que existe un adoctrinamiento de izquierda por maestros contra jóvenes y niños en las escuelas brasileñas. Se realizó uno *survey* para mapear la permeabilidad de las ideas del movimiento en las comunidades escolares y la identificación y dimensionamiento de estos grupos que las promueven. Se encontró que se

trata de una minoría formada en su mayoría por hombres blancos, padres de alumnos, especialmente de colegios privados. A partir de la identificación del grupo, se hicieron análisis sobre su génesis en la sociedad brasileña – con el apoyo de reflexiones de Jessé Souza – y también sobre los intereses que hacen de la escuela su principal objetivo, teniendo en cuenta el pensamiento de Pierre Bourdieu sobre el papel cultural de las instituciones educativas.

Palabras Clave: escuela sin partido; educación; política; sociología; adoctrinamiento ideológico.

Introdução

Acusando professores de doutrinação ideológica, em uma cruzada contra os debates de gênero, sexualidade, classe e raça nas escolas, o movimento Escola Sem Partido (ESP) ganhou relevância no campo da educação no Brasil a partir de 2014, período de acirramento da polarização e avanço do conservadorismo que tem marcado a política brasileira nos últimos anos. Na época, os irmãos Bolsonaro propuseram os primeiros projetos de lei com conteúdo de intimidação aos docentes que trabalhassem temas que “ferem a moral dos pais”. Assim, a ideia foi ganhando volume, a despeito da completa inexperiência dos principais porta-vozes dos projetos em políticas educacionais.

Desde então, muitos pesquisadores do campo da educação já se debruçaram sobre a questão¹, apontando diversas controvérsias pedagógicas, jurídicas e éticas sobre o conteúdo do projeto e o discurso de seus defensores. Um tema é recorrente nas análises: não há um enfoque relevante em levantamentos sistemáticos que apontem se o problema da “doutrinação ideológica” efetivamente existe e qual a percepção de estudantes, pais e professores. É nessa abordagem quantitativa, subutilizada, que esta pesquisa pretende apresentar uma contribuição.

A hipótese norteadora desse esforço, desenvolvida após as análises bibliográficas e documentais sobre o ESP, é de que o movimento faz uma leitura equivocada da realidade quando afirma que há uma hegemonia de esquerda nas escolas, uma vez que essa hegemonia não se confirma na prática – tanto da experiência cotidiana na educação pública quando de estudos do campo da educação. Na verdade, o que suas propostas objetivam é a manutenção de um sistema de dominação do qual são beneficiários. Dessa forma, o objetivo de fundo deste estudo foi refletir sobre as disputas no campo da educação, fundamentalmente no que tange a sua função, tendo como ponto de partida esse ator político.

1 Os livros *A ideologia do movimento Escola Sem Partido* (Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2016) e *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* (Frigotto, 2017) compilam diversos artigos de qualidade sobre o tema. Destaco o de Bicalho, Cunha e Santa Bárbara (2017), o qual aborda o tema a partir da Análise do Discurso, destacando sua lógica militar e autoritária. Penna (2017) trabalha o ESP como uma chave de leitura do fenômeno educacional dissociada do campo da educação e seus especialistas. Santos e Siqueira Júnior (2017) apontam, em suas análises, incoerências e dicotomias entre os projetos de lei do ESP e as tendências internacionais e políticas educacionais. Sobre um enfoque no tema de gênero, ver Miskolci e Campana (2021).

Para colocar essa hipótese em teste, buscou-se compreender se há uma predominância de pessoas identificadas com valores e ideias de esquerda nas escolas e se há padrões sociais nos grupos de opinião sobre o tema. Assim, foi realizado um *survey* focado em identificar como grupos-chave das comunidades escolares – pais², professores e estudantes – percebem o trabalho docente em sala de aula no que tange a possibilidade de uso desse espaço para doutrinação e quais suas expectativas sobre a escola. Parte do questionário consistiu em um teste de posicionamento político e levantamento socioeconômico afim de verificar a distribuição social e política dessas percepções.

Com esse tipo de análise, foi possível compreender tanto o perfil social daqueles que corroboram com as opiniões do ESP, quanto dimensionar o tamanho desse grupo de possíveis apoiadores. Confirmando a hipótese inicial, são majoritariamente pais de estudantes de escola privada, homens e brancos – identificação que traz um ganho de objetividade para apontarmos quais são as disputas reais que esse grupo vem impulsionando no campo da educação no Brasil.

A defesa da neutralidade que paira na superfície dos discursos do movimento ESP é como a ponta de um *iceberg*: representa não mais que 10% do todo. São, entretanto, os 90% submersos que realmente definem a verdadeira estrutura desse *iceberg* político-cultural que se organiza para impor ao sistema educacional brasileiro a moralidade de seus militantes, a despeito de não representarem a pluralidade da população.

O movimento ESP é o *front*, no campo da educação, de uma disputa mais ampla: a reação conservadora aos embates que vêm sendo travados, ao longo dos últimos anos, contra as estruturas de poder mais enraizadas e constituintes da sociedade brasileira perceptíveis nos avanços de pautas como os direitos das mulheres e o combate ao racismo e à homofobia – temas cuja presença na escola é rechaçada pelo ESP.

Nesse viés, as reflexões de Pierre Bourdieu (2007, p. 208) sobre sistemas de ensino fundamentam de forma decisiva esse raciocínio quando apontam que “[...] os esquemas que organizam o pensamento de uma época só se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los [...], pelo exercício, como hábitos de pensamento comuns a toda uma geração”. É pelo medo dessa capacidade dos sistemas escolares,

2 Aqui, “pais” é usado para agrupar pais, mães e demais pessoas responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar dos estudantes.

que o ESP se articula para blindar as escolas de qualquer debate que possa questionar o *modus operandi* das relações de poder na sociedade brasileira, ainda mergulhadas em nossas heranças coloniais racistas e patriarcais e, por isso, profundamente violentas, especialmente com aqueles desprovidos de poder. Esse raciocínio caminha em diálogo com as reflexões de Jessé Souza, que aponta de forma muito lúcida que os donos do poder no Brasil pretendem perpetuar uma sociedade cruel forjada na escravidão.

Para aprofundar essas discussões, este artigo se estrutura em três eixos principais: primeiro, uma análise geral do Escola Sem Partido, com o objetivo de caracterizar o movimento e contextualizar o leitor brevemente, considerando a qualidade e quantidade da literatura já disponível sobre o tema. Em um segundo momento, uma análise gráfica e qualitativa dos dados do *survey*. Por fim, um diálogo entre o resultado da análise de dados e algumas reflexões de Jessé Souza sobre a formação da sociedade brasileira, no intuito de compreender a gênese do grupo social que defende o ESP, também com reflexões de Pierre Bourdieu acerca do papel de integração cultural exercido pela escola.

Contextualizando o movimento “escola sem partido”

“Escola sem Partido, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras” (Nagib, 2004). É com essa declaração que o movimento se apresenta em seu *site*, um dos espaços no qual essa pesquisa começou em 2019. No ar desde 2004 e recentemente repaginado, o *site* reúne diversos tipos de conteúdo, como instruções, vídeos e artigos de apoiadores, além de incentivar o uso de um canal de denúncias no qual reúnem alguns “casos de doutrinação”.

A argumentação do ESP parte da premissa de que há uma hegemonia de esquerda nas escolas e que esse norte ideológico é responsável pelas feridas na moral defendida pelo movimento. Sua ação mais contundente tem sido, nos últimos anos, o esforço para converter essa moralidade ao status de lei – objetivo que ganhou mais espaço com a ascensão política de discursos conservadores como os da família Bolsonaro, que por muito tempo teve como um dos seus “carros-chefe” a defesa das ideias do ESP. Suas propostas de lei têm sua redação focada em críticas a algumas temáticas presentes nos currículos, programas e livros didáticos,

como gênero, sexualidade e raça, que segundo defensores da iniciativa, notadamente cristãos, são o foco principal dos problemas da educação brasileira. É válido ressaltar que essas críticas aos conteúdos curriculares não são acompanhadas, entretanto, de debates no âmbito pedagógico.

Alguns exemplos disso são os projetos de lei (PL) de autoria de Flávio e Carlos Bolsonaro, na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) (PL nº 2974/2014) e na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro (PL nº 867/2014) respectivamente, nos quais não é sequer citado o termo “currículo”. Também políticos cristãos conservadores como o Pastor Erivelton Santana, Magno Malta, Bia Kicis, entre outros, propuseram projetos com redação muito semelhante, disponibilizados para cópia pelo próprio Escola sem Partido³.

É possível encontrar uma síntese das opiniões do ESP na *live* publicada nas suas redes sociais em agosto de 2020⁴, chamada “O Escola sem Partido e o STF - *Live 2*”, na qual foi debatida a ação do Supremo Tribunal Federal (STF) que julgou inconstitucional lei alagoana⁵ do ESP. No vídeo, Miguel Nagib – indicado no *site* como fundador do ESP – e convidados reforçam que o mote central do discurso é a ideia de doutrinação ideológica de esquerda e de ideologia de gênero. Segundo eles, crianças são incapazes de compreender esse assunto, que apontam ter um nível alto de complexidade.

A noção de “ideologia de gênero” tem sido frequentemente acionada por grupos que combatem ações e debates “[...] que giram em torno da saúde reprodutiva das mulheres, da educação sexual ou do reconhecimento de identidades não heterossexuais, entre outras questões” (Miskolci; Campana, 2017, p. 725-726). Os propulsores da ideia de que gênero – conceito que é objeto de análise acadêmica há algumas décadas – é uma ideologia são essencialmente religiosos, fundamentalmente católicos e evangélicos, que consideram os avanços de direitos sexuais e reprodutivos uma ameaça à suas concepções morais de sociedade e se engajam na retirada desse debate acadêmico do currículo escolar.

Com suas críticas mais agressivas reservadas ao trabalho dos professores, Nagib chega a afirmar que

Não existe nos cursos de formação de professores [...] uma disciplina obrigatória de ética do Magistério. Então os professores nunca são levados a refletir eticamente sobre aquilo que eles estão fazendo, pelo contrário. Eles são levados a imitar os seus

3 Documentos “ESP versão 2.0” disponibilizados no *site*. Ver em: <https://www.programaescolasempartido.org/municipal>. Atualmente o *site* não está mais no ar, mas ainda é possível acessar através do *Wayback Machine*.

4 Um dos últimos vídeos publicados no canal do Youtube do movimento, que não tem atualizações desde o segundo semestre de 2020.

5 Lei nº 7.800, de 5 de maio 2016, julgada inconstitucional pelo plenário do STF em agosto de 2020.

professores, que por sua vez imitaram os seus próprios professores e começam a doutrinar sempre. E isso é o exemplo que eles receberam de seus mestres e aí repetem com seus alunos. [...] O Escola Sem Partido está descortinando um universo de ética profissional que os professores não enxergavam e a sociedade de forma uníssona praticamente reprova esse tipo de comportamento (O escola [...], 2020).

Para Fernando Penna (2017), professor doutor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF), que tem se dedicado ao estudo do movimento, há quatro elementos centrais do discurso do ESP: 1) uma *concepção de escolarização, na qual o professor não é um educador*, mas um instrutor dos alunos que não pode falar sobre a realidade dos mesmos ou fazer associações ao contexto político nacional ou internacional, tampouco mobilizar valores; 2) *a desqualificação do professor*, com as afirmações de que os pais não precisam confiar nos professores e que podem se “defender” com base em critérios do Código de Defesa do Consumidor; 3) *o uso de estratégias discursivas fascistas*, como as referências desumanizadoras aos professores como parasitas, vampiros, carrapatos; e 4) *a defesa do poder total do pais sobre os filhos*, quando afirmam que “os professores estariam usurpando a autoridade moral dos pais” (PENNA, 2017, p. 45).

Não há identificação dos responsáveis pela manutenção, produção e seleção de conteúdos do *site* do ESP. O mais próximo disso são as frequentes menções à Miguel Nagib, que costuma figurar como “líder teórico” – título controverso considerando a quase inexistência de produção acadêmica pró-ESP.

O incômodo com essa ausência de indicação direta das pessoas envolvidas resultou na elaboração de um mapa fotográfico dos responsáveis pelos principais conteúdos do *site* oficial⁶ do movimento.⁷ Isso significou buscar fotos dos autores dos artigos, vídeos e *blogs* indicados em maior destaque, traçando assim um perfil visual dessa voz conservadora.

6 O *site* foi considerado oficial porque, para além de ser o mais antigo e referenciado nas diversas outras redes sociais do ESP, é registrado junto ao Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ) do Escola Sem Partido, cujo endereço associado no cadastro da Receita Federal é uma casa de luxo no Lago Norte, em Brasília, e o celular cadastrado é o de Miguel Nagib.

7 Ver: www.escolasempartido.org.

Figura 1 – Perfil visual dos principais mencionados como referência no site do ESP



Fonte: elaborada pelo autor.

O retrato formado pelos contribuidores do *site* tem um claro padrão: o conteúdo é produzido por pessoas brancas, predominantemente homens e majoritariamente sem formação acadêmica em educação ou áreas correlatas, do que se deduz que as ideias ali propagadas tendem a refletir o que são anseios próprios desse grupo social.

No discurso do ESP, há uma associação frequente de que as ideias defendidas pelo grupo são posicionamentos da sociedade em geral. Segundo Nagib,

A sociedade repudia esse tipo de comportamento por parte dos professores, os pais não aceitam e são pais com pontos de vista e com, vamos dizer assim, com convicções políticas, ideológicas e religiosas muito diferentes. E eles repudiam esse tipo de abuso porque ninguém quer que o seu filho seja educado por um terceiro. Os pais reivindicam, com justiça, o direito de educar seus próprios filhos. (O escola [...], 2020).

A falta de evidências sobre essas afirmações é notada em falas mais recentes do próprio Nagib, que em entrevista concedida à Rádio Guaíba em 25/08/2020⁸ afirma que não tinha apoio e que o tema não está na cabeça da sociedade. Segundo ele por falta de suporte de pessoas de maior influência como políticos e artistas.

8 Fundador do ESP explica porque se desligou do movimento, 2020.

Análise de dados: há doutrinação ideológica nas escolas?

Considerando a capacidade de quantificar percepções subjetivas, incluir um volume amplo de variáveis e coletar informações de uma amostra mais ampla de população com custos mínimos (Glasow, 2005), o trabalho fundamental da pesquisa que deu origem a este artigo adotou a metodologia de pesquisa por *survey*.

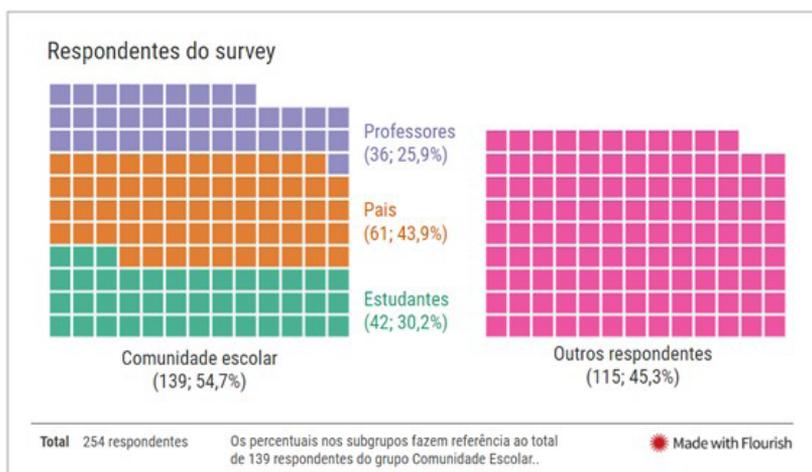
Outro ponto-chave nessa escolha tem referência nas reflexões de Haguette (1995) sobre a ética de produzir uma ciência que possa ser socializada tanto em seus processos de produção quanto usos. Esse princípio se reflete aqui na busca da escuta das comunidades escolares, bem como na geração de um produto que permita dar algum nível de visibilidade à suas percepções.

O levantamento mapeou a percepção de pais, estudantes e professores sobre temas-chave da discussão, como a função da escola e o trabalho realizado pelos professores em sala de aula. Também foram coletados dados socioeconômicos e de perfil político dos respondentes, permitindo a análise dessas percepções em diálogo com variáveis como faixa de renda familiar, cor, gênero e tendência política.

Foram 254 respostas⁹, sendo 139 delas das comunidades escolares. Para analisá-las, essa sessão do artigo será dividida em três partes: 1) uma caracterização geral dos respondentes; 2) detalhes sobre o perfil político de pais, professores e estudantes; e 3) suas percepções sobre o trabalho dos professores, a qualidade das aulas e a função da escola.

9 Notas metodológicas: foi elaborado um relatório semiestruturado com linguagem simples e objetiva, para que fosse acessível a qualquer público. Ele foi aplicado apenas *on-line*, pela plataforma Google Forms, escolhida pela gratuidade e qualidade dos recursos. O questionário teve como título "Política e educação", sem menção ao ESP de forma a evitar influência dessa informação nas respostas. A divulgação foi feita por meio de grupos temáticos de escolas, de vestibulandos e de professores em redes sociais como Facebook e Whatsapp. Também pelo Twitter através de *hashtags* de grande alcance – como as *tags* "segue de volta", por exemplo – e *mailings* aleatórios encontrados em buscadores *on-line*. As respostas foram recebidas majoritariamente entre setembro de 2019 e janeiro de 2020.

Figura 2 – Gráfico respondentes



Fonte: elaborada pelo autor.

Caracterização do grupo pesquisado

As respostas chegaram majoritariamente do Sudeste (75,5%), dessas um percentual significativo da rede privada (46%). Quando comparamos com as matrículas na educação básica (INEP, 2019), verifica-se uma concentração maior desses dois grupos nos dados levantados, uma vez que apenas 39% das matrículas no Brasil são do Sudeste e apenas 23% das matrículas no Sudeste são da rede privada (19% no Brasil).

É também um grupo mais feminino, com 60,4% de mulheres, e mais branco, com 58,3% de respondentes brancos e 39,5% pretos¹⁰. A faixa etária variou alinhada ao perfil dos grupos, com os estudantes concentrados entre os mais jovens, pais entre 30 e 59 anos e professores distribuídos nas diversas faixas. Já em termos de renda, os dados apresentam uma pequena concentração em faixas mais altas.

Esse detalhamento dos dados nos leva ao recorte para o qual os resultados dessa pesquisa poderão ser generalizados: a região sudeste do Brasil, mais especificamente os estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, com uma tendência ao cenário das escolas particulares quando olhamos mais especificamente para os pais. A partir desse recorte foi feito o cálculo da margem de erro, que é de 8% para mais ou para menos, com grau de confiança de 95%¹¹.

10 Soma de pretos e pardos.

11 O cálculo da margem de erro da pesquisa foi feito através da ferramenta oferecida pelo Survey Monkey, disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/margin-of-error-calculator/>. Além disso, para estimar o que seria o universo da pesquisa, foram considerados dados de matrículas de estudantes e professores das redes de ensino de São Paulo e Rio de Janeiro disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na Sinopse Estatística da Educação Básica do Censo Escolar de 2019.

Perfil político das comunidades escolares

Para compreender o perfil político das comunidades escolares, o questionário aplicado contou com um teste de posicionamento político¹² com dez perguntas sobre temas como cotas, trabalho, sexualidade, violência e outros que costumam se apresentar de forma polarizada no debate público. Cada pergunta oferecia uma resposta “à esquerda” e outra “à direita” (classificação não exposta no questionário).

12 As perguntas foram retiradas de um quiz disponibilizado no site do jornal O Globo (Teste [...], 2015), com pequenas adaptações.

Figura 3 – Questionário sobre tendência política

Levantamento de tendência política			
Tema	Opções de resposta		
Violência e defesa do cidadão	O cidadão deve ter direito ao porte de arma para garantir sua segurança e a de sua família.	Penas de morte	O cidadão pensa duas vezes antes de cometer crimes hediondos em sociedades que adotam penas de morte.
	O direito ao porte e o acesso facilitado às armas somente aumentam a violência.		A pena de morte não reduz a violência; programas de ressocialização são mais eficientes.
Combate à pobreza	Programas sociais de combate à pobreza e geração de renda são privilégios e não benéficos, que estimulam à ociosidade.	Migração	Movimentos migratórios dentro do país prejudicam regiões mais ricas, e aumentam a pobreza e a violência.
	Programas sociais de combate à pobreza e geração de renda diminuem a desigualdade social e proporcionam inclusão social.		Movimentos migratórios dentro do país contribuem para o desenvolvimento dos estados e aumentam a oferta de mão de obra.
Cotas raciais nas universidades	O ingresso das universidades públicas deve obedecer à meritocracia; o estudante precisa garantir sua vaga por merecimento e não por cotas.	Movimento sindical	Os sindicatos são instituições que atuam apenas como instrumento político de partidos.
	O programa de cotas corrige um erro histórico no acesso às universidades públicas e garante a possibilidade do ingresso desses grupos ao ensino superior.		Os sindicatos são instituições importantes para a defesa dos direitos dos trabalhadores.
Direitos trabalhistas	Para garantir o emprego, se necessário, o trabalhador deve ceder à nova realidade econômica e abrir mão de parte dos direitos trabalhistas em prol da saúde econômica.	Redução da maioria penal	Jovens que cometem crimes precisam ser punidos como adultos; a atual legislação estimula a impunidade.
	Todos os direitos trabalhistas conquistados no país sempre devem ser preservados.		Jovens que cometem crimes devem ser ressocializados; tirar do convívio social apenas não significa que o jovem será recuperado.
Tributos	A carga tributária brasileira precisa ser revista e reduzida. O empresariado não pode ser taxado em excesso para gerar recursos que financiam a máquina administrativa e programas de inclusão.	Homossexualidade	Leis que garantam direitos civis aos homossexuais serão privilégios para uma minoria.
	Impostos devem ser mantidos para financiar programas de inclusão social, educação pública de qualidade e o sistema público de saúde.		É necessário termos leis que garantam os direitos da população LGBT, já que são constantemente violados.

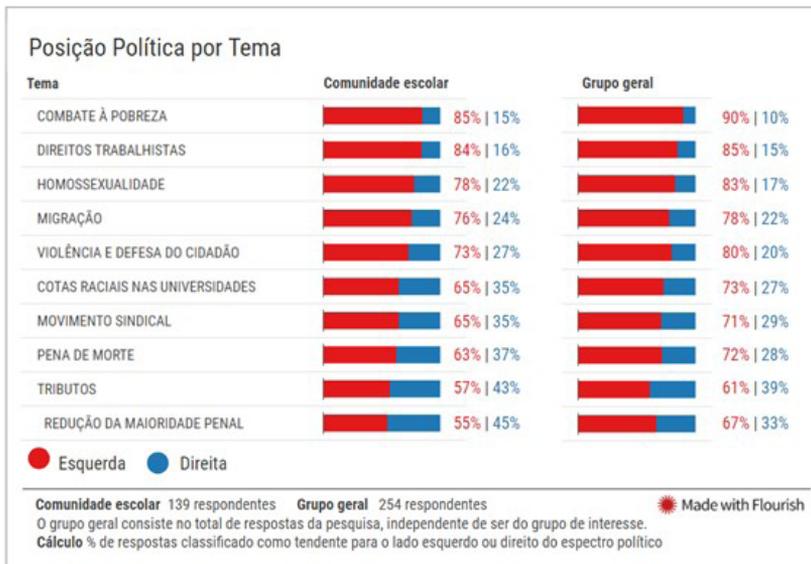
Fonte: Elaboração própria. Perguntas adaptadas de O Globo, 2015.

● Esquerda ● Direita

Fonte: elaborada pelo autor.

É válido fazer uma ressalva quanto à limitação desses conceitos para enquadrar posicionamentos políticos de forma mais complexa. Entretanto, essas classificações são essenciais para identificar tendências, justamente o objetivo da aplicação desse questionário.

Figura 4 – Gráfico – Posição política por tema



Fonte: elaborada pelo autor.

A grande maioria das respostas das comunidades escolares foi à esquerda. Para os temas de combate à pobreza e direitos trabalhistas, mais de 80% das pessoas optaram por esse perfil de respostas. Sobre os assuntos pena de morte, movimento sindical, cotas raciais, violência e defesa do cidadão, migração e homossexualidade, as opções à esquerda foram selecionadas por 60% a 80% dos respondentes. Tributos e redução da maioria penal foram os temas com mais respostas à direita, ainda assim, mais de 50% dos respondentes selecionaram a resposta “de esquerda”.

A partir desse questionário, cada pessoa foi classificada de acordo com a quantidade de respostas “de direita” e “de esquerda” pelas quais optou, em uma escala com cinco possibilidades de perfil: esquerda, centro-esquerda, centro, centro-direita e direita. Na imagem a seguir é possível observar graficamente a forma como foi feita essa classificação.

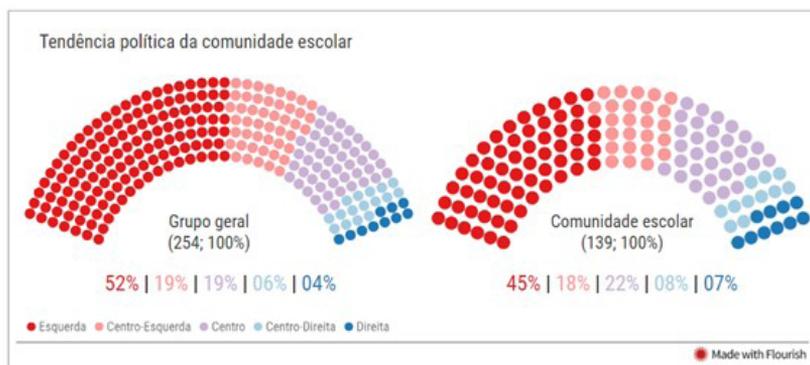
Figura 5 – Escala de tendência política



Fonte: elaborada pelo autor.

Tanto as respostas em geral, quanto as das comunidades escolares apresentaram uma concentração maior à esquerda, 52% e 45% respectivamente. Nas comunidades escolares, entretanto, há um pequeno aumento entre as pessoas de centro, centro-direita e direita. Em outras palavras, a escola não destoa do resto da sociedade em relação ao posicionamento político, como afirma o ESP, isso porque sua tendência à esquerda está alinhada à da sociedade em geral, conforme pode ser observado no gráfico a seguir.

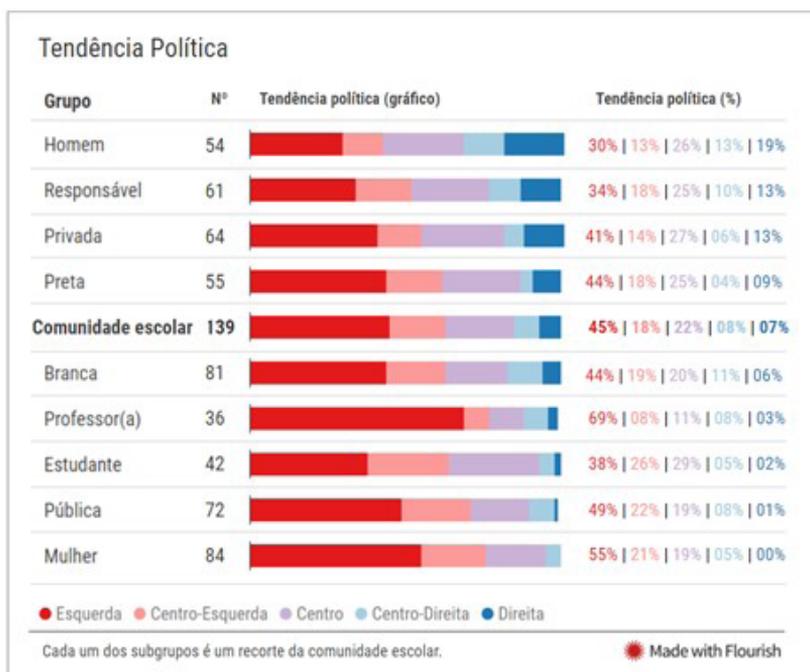
Figura 6 – Gráfico – Tendência Política da Comunidade Escolar



Fonte: elaborada pelo autor.

Para compreender melhor o perfil das comunidades escolares, os dados foram abertos em recortes como sexo, cor e relação com a educação. Com isso, conforme apresenta o gráfico a seguir, foi possível identificar que os principais grupos com tendência à direita são homens, responsáveis por estudantes e pessoas ligadas às escolas particulares.

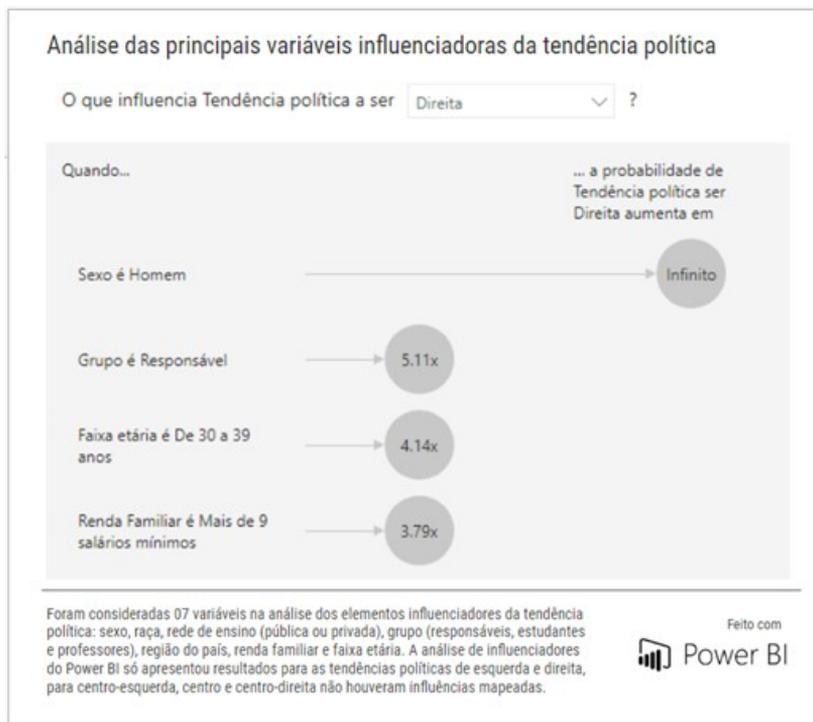
Figura 7 – Gráfico – Tendência política por grupo



Fonte: elaborada pelo autor.

Para ratificar essa percepção, o banco de dados foi submetido a uma análise automática do *software* Microsoft Power BI que verifica as principais variáveis influenciadoras de um determinado indicador.

Figura 8 – Gráfico – Variáveis influenciadoras da tendência política direita



Fonte: elaborada pelo autor.

A análise desses gráficos traz elementos muito interessantes à discussão. Um primeiro ponto é a intensidade da relação entre a variável “homem” e o indicador de tendência política “direita”, que vem reforçar a percepção gerada no início da pesquisa a partir do mapa visual de colaboradores do *site* do ESP (ver Figura 1). Há ainda a probabilidade cinco vezes maior de que um responsável de estudante de escola particular seja de direita. Trata-se de um dado que fala com mais ênfase sobre as escolas particulares, porque mais de 72% dos responsáveis que responderam a pesquisa tem seus filhos matriculados nessa rede.

Já as variáveis que influenciam o indicador tendência política a ser “esquerda” são sexo “mulher” e grupo “professores”. Entretanto, essa probabilidade não chega a ser de duas vezes maior para cada uma dessas variáveis. Em resumo, existe uma pequena probabili-

dade de que professores e mulheres tenham suas ideias tendentes à esquerda do espectro político e homens e pais, especialmente de escolas particulares, apresentam uma grande tendência de se posicionarem à direita.

Dois grupos se destacaram nesses resultados das comunidades escolares e, por isso, passaram por uma análise mais detalhada dos dados coletados. O grupo classificado como “direita” e “centro-direita”, por representar apenas 15% do total, e o grupo “professores”, por apresentar o percentual de respondentes classificados como “esquerda” 24 pontos percentuais acima da média da comunidade escolar (ver Figura 7).

No caso dos respondentes à direita e centro-direita, as características mais marcantes são o fato de serem pais, brancos e ligados majoritariamente à rede privada. Esses grupos apresentaram nas respostas qualitativas discursos mais conectados ao ESP, conforme veremos à frente. Além disso, é relevante destacar que esses grupos de direita são minoria tanto na média das comunidades escolares (15%), como nos demais recortes. Mesmo onde são mais representativos, como é o caso do recorte de homens, no qual são 30% do total, mas ainda são percentualmente menos do que os 43% de homens à esquerda.

Esse é um ponto fundamental para pensar uma das premissas do ESP, que, em geral, apresenta seu discurso como representante de toda a categoria de pais, entretanto, os pais classificados à direita, que tendem a ter um discurso mais próximo ao ESP, são apenas 23% do total.

Voltando a atenção aos professores, há também alguns destaques: 67% dos que responderam à pesquisa lecionam apenas na rede pública e 78% têm tendência política à esquerda ou centro-esquerda. Todos os professores de esquerda, centro-esquerda e centro e a maioria dos professores de centro-direita afirmam que às vezes falam sobre temas que fogem da matéria, pois isso faz parte do processo das aulas. Apenas uma pequena parte dos professores de centro-direita e os de direita afirmam que falam exclusivamente de temas das matérias.

Sessenta e quatro por cento (64%) dos professores afirmam que há opiniões políticas variadas nas escolas onde lecionam, percentual que inclui todos os espectros políticos da esquerda à direita. Dos 17% que afirmam que poucos colegas compartilham de suas opiniões, todos são classificados como esquerda, e dos 19%

que entendem que a maioria de seus colegas de trabalho pensam da mesma forma que si próprios, a maioria é de esquerda e uma pequena parte é de centro-direita.

As comunidades escolares apoiam o Escola Sem Partido?

O terceiro eixo do *survey* trabalhou uma pergunta qualitativa: “Para você, para que servem as escolas?” Não era uma pergunta obrigatória e 125 pessoas das comunidades escolares responderam. As respostas foram analisadas e classificadas em cinco categorias, de acordo com a tendência que cada uma apresentou¹³.

A categoria “discurso humanista”, na qual 65% das respostas foram enquadradas, inclui os textos que descreveram a função da escola como espaço de formação de cidadãos, trabalhando tanto o ensino e aprendizado dos conteúdos, quanto a socialização e o convívio, o pensamento crítico, emocional e formação para a vida.

13 As respostas foram transcritas integralmente, conforme redigidas pelos respondentes, incluindo erros gramaticais.

É um lugar de ampliação do aprendizado em todas as esferas humanas (linguísticas, ambientais, históricas, matemáticas, culturais etc.), de trocas de experiências, de socialização com pessoas de diferentes realidades e culturas. Portanto, o espaço escolar deve promover o acesso a bens culturais diversos, o respeito e a empatia por todos os seres, enfim construir cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres com a sociedade e o planeta (resposta classificada como ‘discurso humanista’ de uma professora de Santa Catarina que leciona na rede pública).

A escola deve ser um espaço de difusão, não apenas dos conteúdos tradicionalistas, mas também de discussões políticas, econômicas, sociais e econômicas, prezando pela diversidade de cada um dos alunos (resposta classificada como ‘discurso humanista’ de um aluno da Paraíba que estuda na rede pública).

Formar um cidadão não somente no aspecto educacional formal, mas também conscientizando-o para as questões sociais, de igualdade, civilidade, proteção ao meio ambiente e demais questões essenciais a uma nação desenvolvida e justa (resposta classificada como ‘discurso humanista’ de uma responsável de estudante da rede pública do Rio de Janeiro).

A segunda categoria mais representada, com 11% das respostas, foi “discurso tecnicista”, que reuniu os conteúdos que classificam a escola como espaço restrito ao ensino dos conteúdos técnicos.

Além de habituar o ser humano para o convívio em sociedade, pontualidade e aceitação de prazos e regras... Proporcionar um ensino razoavelmente básico (escrita, contabilidade e coisas do gênero) para que possam ter condições de trabalhar (resposta classificada como 'discurso tecnicista' de uma estudante da rede pública do Paraná).

Inclusão social através do conhecimento técnico e pela formação de redes de contato (resposta classificada como 'discurso tecnicista' de um responsável de estudante da rede privada do Mato Grosso).

Para formação referente ao conteúdo de educação básica (resposta classificada como 'discurso tecnicista' de uma responsável de estudante da rede privada do Ceará).

Seis por cento (6%) das respostas foram classificadas como "discurso descrente", por despreverem a educação de forma mais desacreditada e crítica dos modelos e estruturas disponíveis atualmente.

Hoje em dia, no Brasil atual, [a escola serve] para nada. A escola deveria ser um ambiente para trabalhar o convívio social profissional da criança/adolescente, além de incentivar responsabilidade, e mais importante, ser um lugar de lazer coletivo. Hoje em dia a escola é uma prisão (uniforme + não poder sair a qualquer horário + falta de liberdade) (resposta classificada como 'discurso descrente' de um estudante da rede pública do Rio Grande do Norte).

No atual modelo de ensino, apenas serve para aprender a ler e escrever (resposta classificada como 'discurso descrente' de um responsável de estudante da rede privada do Rio de Janeiro).

Por fim, o grupo menos representativo, com 5% das respostas, foi o "discurso alinhado ao ESP". Essas respostas trouxeram elementos e jargões associados ao movimento.

Ensinar sem manipulação ideológica (resposta classificada como 'discurso alinhado ao ESP' de um professor das redes pública e privada do Rio Grande do Sul).

Para ensinar (diferente de educar) (resposta classificada como 'discurso alinhado ao ESP' de um estudante da rede pública do Rio Grande do Sul).

Ensinar matemática, português, e socializar, pois educar é competência da família (resposta classificada como 'discurso alinhado ao ESP' de uma responsável de estudante da rede privada de São Paulo).

Houve ainda uma categoria com 14% das respostas classificadas como “não foi possível definir (respostas curtas)”, incluindo as respostas como “educar”, “aprender”, “trazer conhecimento” e outras similares pelas quais não é possível apontar a tendência do discurso.

Educação como campo de batalha de outras disputas

A análise dos dados permitiu a identificação do grupo defensor do ESP: são majoritariamente homens brancos, pais de estudantes, em especial da rede privada. A partir dessa identificação, há dois caminhos interessantes de serem percorridos a fim de compreender melhor os seus anseios enquanto grupo: aprofundar a sua gênese social – fundação da família brasileira – e a sua ligação com seu alvo – o papel exercido pela escola na formação de seus filhos.

Para o primeiro ponto, recorro às análises de Jessé Souza sobre a formação da sociedade brasileira apresentadas no livro *A elite do atraso* (Souza, 2017), no qual critica as interpretações clássicas de que o maior problema do país é a corrupção política – ponto que se apoia em uma série de noções equivocadas de que o povo e o Estado brasileiros são naturalmente corruptos e têm esse perfil baseado na origem ibérica, encarada como um dos pontos centrais da construção das características nacionais.

Em substituição dessas interpretações estereotipadas e distantes da realidade, Jessé oferece uma base muito mais sólida sobre os elementos que moldam a sociedade brasileira. Segundo ele, essa interpretação esconde a verdadeira base da nossa sociedade que, longe de ser composta de forma desigual e menos desenvolvida que outras por sua herança ibérica, tem na escravidão a fundação principal das relações. Assim, o período colonial que moldou a sociedade teve como base fundamental um modelo sadomasoquista de escravidão e uma família patriarcal que constituía o centro da organização social da época, a qual continha todos os elementos da sociedade: dependentes, familiares, subordinados ou escravizados pelo patriarca, que se configurava como senhor de pessoas e terras. É um homem branco cujo poder não encontrava limites, considerando seu domínio sobre o poder militar, jurídico, econômico e até mesmo religioso, em uma “organização societária [...] [que] não propicia a constituição de freios sociais ou individuais aos [seus] desejos primários de sexo, agressividade [...]” (Souza, 2017, p.

48). Nesse contexto, o discurso obcecado pelo mando dos pais no ceio da família reivindicado pelo ESP soa como uma continuidade dessa noção de família construída no Brasil colonial, centrada no patriarca com poderes ilimitados sobre todos.

Esses elementos são apresentados por Jessé Souza a partir da análise estruturada em grande parte pela leitura crítica da produção de Gilberto Freire, em especial na obra *Casa-grande e senzala*, na qual é possível compreender com riqueza de detalhes as expressões mais cotidianas desse mando sem freios nas relações entre o patriarca e todos ao seu entorno. Além disso, Souza analisa também *Sobrados e mucambos*, obra que retrata um momento histórico posterior, no qual se apresenta um ponto de inflexão na configuração social brasileira que desestabiliza a configuração colonial. No processo de urbanização do país e estruturação do Estado e suas instituições, constitui-se uma esfera pública que recua o poder patriarcal para dentro das casas. Isso porque no espaço público começam a se apresentar restrições e questionamentos a ele, mesmo que na época – e ainda hoje – limitados, há ainda, por exemplo, uma hegemonia de homens brancos nos cargos e espaços de poder.

Esse primeiro questionamento ao poder patriarcal seguiu se expandindo. Com a ascensão de direitos de cidadania, antirracistas, feministas e LGBTQIAPN+, em especial no período de redemocratização após a Ditadura Militar de 1964, esse poder é questionado até mesmo de “dentro de casa”, onde havia se escondido das críticas da esfera pública. E é justamente nesse ponto que encontramos um dos *fronts* do Escola Sem Partido que, obcecado pelas questões de gênero, demonstra em seus discursos e jargões uma autoafirmação desse poder, como no depoimento a seguir publicado no *site*.

Já estou de saco cheio dessa doutrinação esquerdopata que esses professores fazem com nossos filhos. Coloco meus filhos na escola para aprenderem Matemática, Física, Química, Biologia, Português etc, e não pra serem doutrinados em ‘valores’ morais de esquerda. Valores dou eu que sou pai. Religião ensino eu que sou pai. Sexualidade mostro eu que sou pai. Política ensino eu que sou pai. [...]. Não bastasse difundir esse conteúdo lixo de gênero na sala de aula, massacrando alunos despreparados com suas teorias e visão distorcida do mundo, agora ‘obrigam’ esses alunos serem cúmplices na divulgação dessa agenda nefasta [...] (Mensagem [...], 2016).

A análise de Jessé Souza nos auxilia na compreensão da construção social desse grupo defensor do ESP, mas é fundamental compreendermos também a escolha da escola como seu alvo. Enquanto instituição, a escola tem a capacidade de impactar a forma como o pensamento de uma sociedade se estrutura. As reflexões de Pierre Bourdieu sobre o papel de integração cultural exercido pela escola explicam de maneira cirúrgica o porquê de a escola ser um ponto base no discurso conservador brasileiro – hoje expresso no bolsonarismo e tendo como carro-chefe o Escola Sem Partido. Segundo o autor, “[...] os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamento comuns a toda uma geração” (Bourdieu, 2007, p. 208).

Bourdieu trabalha esse papel da escola tendo em mente seus tipos de perfis – cristãs, preparatórias para o vestibular, militares, humanistas etc. – que criarão certas tendências de formação para seus estudantes.

Enquanto ‘força formadora de hábitos’ a escola propicia aos que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, não tanto esquemas de pensamento particulares e particularizados, mas uma disposição geral geradora de esquemas particulares capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode-se dar o nome de *habitus* cultivados (Bourdieu, 2007, p. 211).

Esse raciocínio também é fértil quando pensamos na escola de forma mais ampla, como instituição pela qual a grande maioria da juventude brasileira tem passado e na qual convivem cotidianamente com a diversidade – em especial das escolas públicas – tanto entre funcionários com diversas formações e funções, quanto estudantes e pais. Elas são, então, um espaço obrigatório de convívio com essa esfera pública da qual o poder patriarcal tenta se esquivar. Uma dessas esquivas se apresenta justamente na forma do ESP, que quer retirar da escola seu caráter plural, selecionando temas que não podem ser abordados, na tentativa de impedir que os jovens, no convívio com pensamentos diferentes dos de seus pais, possam eventualmente discordar deles.

O ESP, desse modo, tenta barrar essa força de mudança que vem ganhando, muito lentamente, a disputa contra o poder pa-

triarcal. Do poder absoluto do homem branco senhor de terras e pessoas no período colonial até os dias de hoje, houve uma perda de poder significativa que se impôs, para além de grandes acontecimentos como a abolição da escravidão ou a entrada das mulheres no mercado de trabalho, nos questionamentos lentos e cotidianos.

À despeito da importância desses grandes acontecimentos, que não pretendo aqui diminuir, “[...] o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais” (Bourdieu, 2007, p. 208). É no questionamento cotidiano que essas mudanças ganham fundação na sociedade, se consolidam enquanto estrutura e por isso tem sido o foco da artilharia do ESP, que tem, na verdade, um partido e interesses bem definidos e sem relação com questões pedagógicas.

O partido do escola sem partido

Não há dados que embasem as afirmações do ESP de que as escolas têm sido espaço de doutrinação ideológica de esquerda pelos professores e que esse tema é uma preocupação compartilhada pela sociedade. O resultado dessa pesquisa identificou que, pelo contrário, as escolas possuem um espectro amplo de posicionamentos e uma maior tendência às ideias “de esquerda”, perfil político muito semelhante ao da sociedade em geral. Já o grupo mais alinhado às ideias do Escola Sem Partido não é diverso: se concentra em uma pequena parcela homens brancos, pais de estudantes, em especial de escolas particulares.

Considerando que as premissas do discurso do ESP não se refletem nos dados sobre as escolas, a análise focada em compreender a gênese social desse grupo permitiu identificar com maior objetividade quais são os interesses que os levam à essa empreitada contra o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas.

A gênese dos homens brancos brasileiros, enquanto grupo social, remete ao período colonial que fundou relações de poder patriarcais que os posicionaram no topo da pirâmide social. Esse lugar de poder ainda vivo, vivíssimo, que garante a eles uma série de privilégios nas relações de classe, raciais e de gênero, vem sendo questionado ao longo de décadas em diversos espaços do debate público – entre eles o campo da educação. Assim, o poder

do patriarca é ameaçado quando debates sobre gênero, sexualidade e relações raciais chegam à sua família e, por isso, os homens que se sentem ameaçados nesse lugar de poder se mobilizam politicamente para impedir que as ideias divergentes das suas cheguem aos seus filhos.

Os defensores do ESP são conservadores de extrema direita – o que é possível identificar tanto a partir dos dados do *survey*, quanto por meio da análise do discurso do ESP e da extrema direita, que ganhou grande espaço na política brasileira nos últimos anos, alcançando o Poder Executivo Federal com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018. A educação sob gestão Bolsonaro/Escola Sem Partido sofreu com a interpretação completamente equivocada sobre as necessidades da educação brasileira, desses que estão no mesmo campo intelectual dos negacionistas da ciência, ignorando as análises dos especialistas em educação e focando em preocupações morais que, como essa pesquisa pôde evidenciar, são descoladas da realidade das escolas. Na prática, essa realidade é pautada em uma enorme lista de problemas: evasão escolar, estruturas físicas precárias, dificuldade de acesso à educação pública de qualidade fora das capitais e cidades maiores, número de vagas nas universidades públicas muito aquém do volume de vestibulandos, ausência de creches nas periferias, falta de funcionários nas escolas, desvalorização dos profissionais de educação, índices de qualidade das escolas públicas estaduais muito abaixo da média das escolas federais e técnicas, entre outros.

A gestão Bolsonaro teve cinco Ministros da Educação diferentes anunciados em quatro anos. O cargo foi ocupado por mais tempo por Milton Ribeiro, um pastor de Igreja Presbiteriana, o que fala muito sobre o alinhamento de sua gestão à ideologia do Escola Sem Partido. Foi ele quem esteve à frente do imenso desafio da gestão da Educação durante a pandemia de covid-19, com a suspensão de aulas presenciais, com impactos previstos para o processo educativo, em especial nos estudantes das escolas públicas, que prometem se estender pelos próximos anos.

Um hiato, esses últimos anos não apresentaram respostas efetivas aos problemas da educação, se esquivando do debate público e definindo prioridades completamente descoladas das necessidades das comunidades escolares – como o combate à suposta “doutrinação de esquerda” e o avanço da perigosíssima “ideologia de gênero”. Em março de 2022, Ribeiro pediu exoneração após denúncias de

um esquema de corrupção no ministério e em junho do mesmo ano teve prisão decretada pela Justiça Federal.

O bolsonarismo segue se valendo de uma retórica de “representantes da maioria”, uma retórica que essa pesquisa pôde evidenciar ser demagógica, uma vez que não se sustenta quando confrontada aos dados – tampouco quando encarou as urnas no final de 2022. Essa constatação coloca em questão um tema da ordem do dia: o anticientificismo tem ganhado espaço no debate público com uma série de avaliações e diagnósticos sobre a sociedade brasileira que foram, na verdade, tirados da imaginação fértil de conservadores apavorados com as mudanças sociais.

É por essa razão que a expressão “mito” é a mais adequada para falar da “doutrinação ideológica de esquerda” que preocupa os partidários do Escola Sem Partido. Segundo o dicionário Michaelis, os significados da palavra estão ligados ao que não pode ser comprovado, que é fantasioso. Em sentido figurado, mito pode ser definido como “Representação de fatos ou de personagens distanciados dos originais pelo imaginário coletivo ou pela tradição que acabam por aumentá-los ou modificá-los” (Mito, 2015). Na prática, essa mítica doutrinação ideológica não é identificada pela maioria esmagadora dos professores, tanto os politicamente tendentes à esquerda quanto à direita, tampouco pela grande maioria dos estudantes e pais.

Quanto às preocupações palpáveis, fica a necessidade de escutar e valorizar a ciência. É necessário que tanto na educação, quanto na saúde, na justiça e nas demais instituições da nossa sociedade ouçamos à racionalidade na tomada de decisões. Experimentamos os amargos efeitos da retirada do elemento técnico e científico da definição das políticas públicas, e as inúmeras mortes evitáveis por covid-19 demonstraram da maneira mais desoladora o resultado dessa escolha.

Hoje, um novo período se desenha, com diretrizes de priorização da educação propostas por Lula e a frente ampla que o acompanha nesse terceiro mandato. Segue necessário acompanhar como e para onde se moverão os partidários do ESP e suas pautas, agora novamente em posição de oposição. É importante concluir lembrando que, para construirmos um futuro mais justo e democrático, não podemos esquecer que o oposto do negacionismo é a ciência, é a educação, as únicas vacinas possíveis contra o obscurantismo que segue à espreita.

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA ASSESSORIA, PESQUISA E INFORMAÇÃO (org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.
- BICALHO, P. P. G. D.; CUNHA, F. L. D.; SANTA BÁRBARA, I. S. M. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017. p. 106-120.
- BOURDIEU, P. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, P. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 203-222.
- FRIGOTTO, G. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017.
- FUNDADOR do ESP explica por que se desligou do Movimento. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (28 min). Publicado pelo canal Escola sem Partido. Disponível em: <https://bit.ly/3cIwqfr>. Acesso em: 7 set. 2020.
- GLASOW, P. A. *Fundamentals of Survey Research*. MITRE, Virginia, 2005.
- HAGUETTE, T. M. F. Pesquisa-ação e pesquisa participante. In: HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 109-170.
- INSTITUTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília, DF: Inep, 2019.
- MENSAGEM enviada por Moisés de Oliveira Andrade, em 12.07.2016. *Escola sem Partido.Org*, [s. l.], 2016. Disponível em: <https://www.escolasempartido.org/blog/mensagem-enviada-por-mois-es-de-oliveira-andrade-em-12-07-2016/>. Acesso em: 4 abr. 2021.
- MISKOLCI, R.; CAMPANA, M. "Ideologia de gênero": notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 32, p. 725-747, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/Ns5kmRtMcSXDY78j9L8fMFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MITO. In: DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis. São Paulo: Melhoramentos Ltda, 2015. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/mito/>. Acesso em: 5 maio 2021.
- NAGIB, M. Sobre Nós. *Escola Sem Partido*, [s. l.], 11 nov. 2004. Disponível em: https://web.archive.org/web/20041011205816/http://www.escolasempartido.org/?id=38,1,topico,2,20,new_topic. Acesso em: 10 jul. 2022.

O ESCOLA sem Partido e o STF - Live 2. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (77 min). Publicado pelo canal Escola sem Partido. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=junIIFx9GSo>. Acesso em: 16 ago. 2020.

PENNA, F. Escola sem partido como chave de leitura do fenômeno educacional no Brasil. In: FRIGOTTO, G. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2017. p. 35-48.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei nº 2974, de 15 de maio de 2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o "Programa Escola Sem Partido". *ALERJ*, Rio de Janeiro, 2014a. Disponível em: <https://bityli.com/6cCyM5>. Acesso em: 2 jul. 2019.

RIO DE JANEIRO. Projeto de Lei nº 867, de 20 de junho de 2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Município, o "Programa Escola Sem Partido". *ALERJ*, Rio de Janeiro, 2014b. Disponível em: <https://bityli.com/VkhrWT>. Acesso em: 2 jul. 2019.

SANTOS, R. C. G. D.; SIQUEIRA JÚNIOR, A. A. D. Políticas públicas educacionais brasileiras na contramão das orientações dos organismos mundiais: o caso do projeto Escola sem Partido. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, v. 2, n. 7, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/37G87fu>. Acesso em: 23 out. 2020.

SOUZA, J. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: LeYa Editora Ltda, 2017.

TESTE: identifique seu perfil ideológico. *O Globo*, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/33RXGmP>. Acesso em: 1 set. 2019.

Submetido em: 10/07/2022
Aprovado em: 01/07/2023

Um recorte de acessibilidade escolar da região nordeste

Resumo: Este trabalho traz um recorte sobre acessibilidade escolar na região Nordeste do Brasil, tendo como base de dados do censo escolar no período de 2011 a 2021, extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo desta pesquisa é discutir sobre os índices e as principais características estruturais de acessibilidade das escolas da região, comparando com as outras do país, em cujos resultados encontrados no período 2011-2021, percebeu-se um aumento gradual nos índices de inclusão. Contudo, apesar das diversas leis existentes no Brasil acerca do tema, percebe-se que o Nordeste possui números muito abaixo das outras regiões – que possuem os melhores índices no país – mesmo após a melhoria significativa apresentada a partir do ano de 2019. A acessibilidade nas escolas deve ser tratada como um trabalho amplo, levando em consideração inúmeras ações de diferentes setores, tendo o apoio da legislação, para que consigamos adequar as nossas escolas para qualquer indivíduo, independentemente de sua capacidade física ou mental.

Palavras-chave: acessibilidade; educação inclusiva; educação especial; escola inclusiva; direito à educação.

Tarcísio Paraiso Farias

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia da Bahia
(IFBA)

tarcisioparaiso@gmail.com

Marcelo Vitor Ribeiro Santos

Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia da Bahia
(IFBA)

marcelovitor.rs@gmail.com

Renato Novais

Instituto Federal da Bahia (IFBA)
renatonovais@gmail.com

A clipping of accessibility in the northeast region

Abstract: This work presents an excerpt on school accessibility in the Northeast Region of Brazil, based on the school census from 2011 to 2021, extracted from the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The objective of this research is to discuss the indexes of and the main structural characteristics of accessibility of schools in the Northeast region of Brazil, comparing with other regions of the country, taking as a study the database of the school census during the period from 2011 to 2021. In the results found in this period, a gradual increase in inclusion rates can be seen. However, despite the various existing laws in Brazil on the subject, it is clear that the region has numbers far below the regions that have the best rates in Brazil, even after the significant improvement shown from the year 2019. Accessibility in schools it should be treated as a broad work, taking into account numerous actions from different sectors, with the support of legislation, so that we can adapt our schools to any individual, regardless of their physical or mental capacity.

Keywords: accessibility; inclusive education; special education; inclusive school; right to education.

Resumen: Este trabajo presenta un extracto sobre la accesibilidad escolar en la Región Nordeste de Brasil, con base en el censo escolar de 2011 a 2021, extraído del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). El objetivo de esta investigación es discutir los índices y las principales características estructurales de accesibilidad de las

escuelas de la región Nordeste de Brasil, comparándolas con otras regiones del país, tomando como estudio la base de datos del censo escolar durante el período de 2011. a 2021. En los resultados encontrados en este período se puede apreciar un aumento paulatino de las tasas de inclusión. Sin embargo, a pesar de las diversas leyes existentes en Brasil sobre el tema, es claro que la región tiene números muy por debajo de las regiones que tienen las mejores tasas en Brasil, incluso después de la importante mejora mostrada a partir del año 2019. La accesibilidad en las escuelas debe ser tratado como un trabajo amplio, teniendo en cuenta numerosas acciones de diferentes sectores, con el apoyo de la legislación, para que podamos adaptar nuestras escuelas a cualquier persona, independientemente de su capacidad física o mental.

Palabras clave: accesibilidad; educación inclusiva; educación especial; escuela inclusiva; derecho a la educación.

Introdução

A Constituição Federal (CF) de 1988 – lei fundamental e suprema que valida todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico – estabelece que a educação é um direito de todos, conforme trecho retirado do Art. 205 da CF: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Partindo desse pressuposto e seguindo a Constituição, devemos tratar qualquer ser humano da mesma forma, possibilitando a ele uma educação de qualidade e oferecendo uma escola com estrutura física capaz de qualquer um poder se locomover de forma autônoma, pois, assim como diz o Art. 206 da CF, é necessário garantir “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988).

Como podemos observar na CF, os artigos 205 e 206 abordam sobre os direitos e deveres dos cidadãos no âmbito da educação. Além disso, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) definiu um plano nacional e as diretrizes para a educação brasileira, estabelecendo os direitos e deveres da formação educacional da população. Assim, em seu Art. 1º, é legitimado que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Além disso, a LDB, no Título II da Lei, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece através do Art. 2º que: “A educação,

dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Desse modo, com o vigor da LDB e suas diretrizes para a educação nacional – atribuição antes dada, de forma implícita, aos estados –, a educação passou a fazer parte de um grande plano nacional. Em consequência disso, torna-se claro que a educação é um dever de todos – família e Estado.

Além disso, com a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CIDPD), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006 e entrou em vigor em 03 de maio de 2008, foram estabelecidos direitos humanos para pessoas com deficiência (PcD), incluindo o direito à igualdade, ao respeito, à não discriminação, à autonomia, à participação na vida comunitária, à educação, à saúde, à segurança social, à liberdade de expressão e à proteção contra violência. No Brasil, a CIDPD foi ratificada por meio do Decreto nº 6.949/2009, o qual determinou a implementação e observância integral da convenção (Brasil, 2009).

Tomando como parâmetros de análise os direitos positivados pela CF e pela CIDPD, este artigo traz um recorte do censo escolar a respeito da acessibilidade das escolas da região Nordeste do Brasil, no período de 2011 a 2021, quanto à estrutura física, realizando uma análise socioeconômica sobre a região e dando ênfase nas cidades com menores taxas de acessibilidade escolar. Segundo os microdados, no ano de 2021, o Nordeste possuía 61.166 escolas, sendo 63,19% de escolas acessíveis.

Analisando o dicionário de dados do censo escolar, pode-se inferir como métrica de acessibilidade nos primeiros oito anos da base de dados analisada, de 2011 a 2018, que existiam apenas duas variáveis informando se a escola era acessível: as dependências – dependências físicas existentes, dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida utilizadas na escola – e o banheiro para pessoas com necessidades especiais (PNE) – dependências físicas existentes e utilizadas na escola, nesse caso o banheiro acessível, adequado ao uso de PcD ou mobilidade reduzida. Salientando que cada indivíduo tem suas próprias necessidades e características únicas e a partir do nono ano de estudo, período entre 2019 a 2021, foram acrescentados fatores mais específicos para essa abordagem, sendo eles: corrimão

e guarda-corpos, elevador, pisos táteis, portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm, rampas, sinalização sonora, sinalização tátil (piso/paredes), sinalização visual (piso/paredes), nenhum dos recursos de acessibilidade listados e condições das salas de aula utilizadas na escola dentro e fora do prédio escolar (número de salas de aula com acessibilidade para PcD ou mobilidade reduzida).

Avaliando todos esses critérios de acessibilidade listados anteriormente, durante o período de 2011 a 2021, e dentre as cidades do Nordeste, destacam-se as seguintes: Miguel Leão, do estado do Piauí com 0% de acessibilidade; Campo Largo do Piauí, com apenas uma escola acessível dentre as 28 que se encontram nessa cidade; Pedro Alexandre, situado na mesorregião do nordeste baiano, possuindo apenas 2,9% de acessibilidade, dentre as 69 escolas presentes na cidade; Coronel João Pessoa, do estado do Rio Grande do Norte, apresenta 3,45% de escolas acessíveis, tendo em toda sua extensão territorial 117.139 km², 29 escolas; Primeira Cruz no Maranhão com área territorial 1.337.161 km², com população estimada de 15.545 mil habitantes apresenta apenas 2,5% de escolas com estrutura acessível, dentre as 80 existentes no município, uma delas na zona urbana e outra na zona rural.

Adentrando em seus critérios de avaliação, precisamos conceituar o termo “acessibilidade”, que segundo a Norma Técnica Brasileira (NBR) n° 9050, acessibilidade é a

Possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (Associação Brasileira de Normas Técnicas, 2015).

As NBRs são estabelecidas de acordo com a aprovação dos profissionais da área e também pela aprovação de uma organização nacional ou internacional, nesse caso a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). A ABNT é uma entidade privada e sem fins lucrativos criada em meados de 1940, e é responsável pela elaboração das Normas Técnicas Brasileiras (ABNT NBR), as quais são elaboradas por seus Comitês Brasileiros (ABNT/CB), Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS) e Comissões

de Estudo Especiais (ABNT/CEE). Desse modo, a ABNT atua em parceria com governos e com a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas.

As NBRs possuem um conjunto de normas e diretrizes de caráter técnico que têm como função padronizar processos para a elaboração de produtos e serviços no Brasil. São desenvolvidas de maneira neutra, objetiva e tecnológica, desde as fases de projeto e pesquisa até a entrega para o consumidor. Dentre as normas existentes, vale destacar para esta pesquisa a NBR 9050, que trata sobre Acessibilidade nas edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos, a qual estabelece critérios e parâmetros em todo o escopo do projeto relacionado às condições de acessibilidade. Nesse sentido, a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece:

[...] normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (Brasil, 2000).

Segundo essa lei, a educação é direito assegurado e é de dever do poder público e das instituições privadas de educação garantir o acesso de todos, sem exceção ao ambiente escolar.

Através da ferramenta de busca Google Acadêmico, a avaliação da literatura e de artigos referentes a temas sobre acessibilidade escolar permitiu notar inúmeros trabalhos que fazem uma análise de determinada cidade ou região do país, verificando dados quantitativos de escolas com perfil acessível. Outra temática abordada são as políticas públicas de acessibilidade e educação inclusiva praticadas no local pesquisado, de forma a possibilitar uma reflexão da educação inclusiva e tendo por objetivo investigar se as escolas oferecem condições de acessibilidade aos estudantes.

No artigo “Análise da acessibilidade em escolas públicas de tempo integral no nordeste do Brasil: compatibilidade com a NBR 9050”, Gonzaga e demais autores (2018) realizam uma análise no quesito de acessibilidade nas áreas de circulação de duas escolas de tempo integral da cidade de João Pessoa, Paraíba, fazendo o comparativo com o que é exigido na NBR 9050.

Publicado na revista *SoBAMA*, em dezembro de 2005, o artigo “Conferencista: inclusão e acessibilidade”, escrito por Manzini

(2005) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), realiza uma avaliação de acessibilidade no próprio *campus* da instituição, apresentando um protocolo em sua análise. Outro ponto frisado nesse trabalho são os diferentes conceitos entre os termos de acessibilidade e acesso, além da quantificação de cada item acessível na universidade.

Em “Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais”, trabalho publicado na *Revista Educação Especial* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Castro e demais autores (2018) investigaram a acessibilidade e adaptações estruturais de 14 escolas estaduais de um município mineiro e identificaram a prevalência de alunos com deficiência.

Já no artigo “Inclusão na escola regular: acessibilidade nas escolas de ensino fundamental do município de Cruz Alta, RS”, escrito por Evento, Moura e Rech (2019), é possibilitada a realização de uma reflexão a respeito da educação inclusiva, tendo como foco de estudo a acessibilidade nas escolas de ensino fundamental do município de Cruz Alta (RS) e investigando se as escolas dessa cidade oferecem condições de acessibilidade aos seus alunos.

Publicado na revista *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, o artigo “Políticas públicas para inclusão escolar: o que nos revela um estudo de caso”, escrito por Agapito e Santos (2022), tem por objetivo analisar desafios para a efetivação das políticas públicas de inclusão escolar no município de Sítio Novo (MA), utilizando como metodologia um estudo de caso com abordagem qualitativa.

Em síntese, com base nos microdados do Censo Escolar do período entre 2011 a 2021 e nas reflexões trazidas anteriormente, este trabalho tem como objetivo explorar e debater os índices e as principais características estruturais da acessibilidade escolar na região Nordeste do Brasil, fazendo análises comparativas entre as demais regiões do país.

Referencial teórico

A CF de 1988 – texto-base que determina os direitos e os deveres dos entes políticos e dos cidadãos do Brasil – definiu diretrizes norteadoras para o Estado, trazendo princípios básicos que devem reger todas as ações a partir da incorporação da dignidade da pes-

soa por intermédio da efetivação dos direitos humanos e garantias fundamentais. E dentre essas normas, mais especificamente no Capítulo III dessa Constituição, o Art. 205, que trata dos direitos e deveres relacionados à educação, estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família. Além dele, temos o Art. 206, o qual lista os princípios do ensino na unidade escolar, sendo eles os seguintes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.
 - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
 - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 1998).

Em conformidade com a CF, foram promulgadas diversas leis para dar o suporte ao cumprimento dos artigos constitucionais, dentre elas a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional e define em seu Art. 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

A LDB aprofunda o tema educação, de forma a garantir sua expansão para toda a população e atendendo, portanto, aos princípios da Constituição. Como a abordagem deste trabalho é referente à acessibilidade escolar, ou seja, voltado para pessoas com deficiência, não poderíamos deixar de mencionar a Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual estabelece o Estatuto da Pessoa com Deficiência, “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Nessa lei, são assegurados diversos direitos a PcD e dada a definição de “pessoa com deficiência” e a conceituação da palavra “acessibilidade”. Além disso, é abordado o direito de igualdade a todos, a defesa de um atendimento prioritário àqueles que possuem algum tipo de deficiência, assim como o direito de igualdade e da não discriminação. Afirma também competir ao poder público a garantia da dignidade da PcD ao longo de toda a vida.

E com esse propósito, destacamos a Norma Técnica Brasileira nº 9050, “Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos”, que estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto e execução das condições de acessibilidade, considerando diversos fatores de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos.

Esta Norma visa proporcionar a utilização de maneira autônoma, independente e segura do ambiente, edificações, mobiliário, equipamentos urbanos e elementos à maior quantidade possível de pessoas, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção (Brasil, 2015).

Outro ponto mencionado nessa lei é a classificação de locais a serem considerados acessíveis para a NBR 9050:

[...] todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edi-

ficações e equipamentos urbanos, atendem ao disposto nesta Norma (Brasil, 2015).

Como podemos observar, a acessibilidade escolar está atrelada não somente a ações de políticas públicas relacionadas a direitos e deveres da pessoa, mas se refere também ao espaço físico onde é ofertado o ensino de qualidade, assim como determina a Constituição. Nesse sentido, a lei regulamenta o direito de qualquer cidadão brasileiro ter educação de qualidade, independentemente da situação física que o impeça de se locomover. E com tudo que já foi exposto, podemos observar a importância das escolas acessíveis para toda a população, tornando necessário seguirmos nossos mandamentos constitucionais para que seja ofertada educação para todos, independentemente das condições físicas do estudante, dando oportunidade a qualquer pessoa para que tenha a garantia de acesso e permanência à uma educação de qualidade.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010, 24% da população se declarou com algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas – enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus –, ou possui deficiência mental ou intelectual. Segundo convenções internacionais, é considerado PcD aquele indivíduo que possui pelo menos muita dificuldade em uma ou mais questões. Até os dias atuais, ainda há muita dúvida em relação como deverá ser chamada uma pessoa que possui limitações de locomoção.

Em 1976, foi definido que no ano de 1981 seria o ano internacional das pessoas deficientes pela Assembleia Geral das Nações Unidas, com o seguinte lema “Participação Plena e Igualdade”. A partir daí, em termos de nomeação, começou a corrida das nomenclaturas para definição para pessoas com deficiência, sendo conhecida inicialmente como “deficiente” no ano de 1976. Essa nomenclatura, com a Constituição Federal de 1988 foi alterada para Pessoa Portadora de Deficiência. Chegando nos anos 90 temos uma nova definição, Pessoas com Necessidades Especiais (PNE), e já no século XXI, chegamos à definição que usamos até os dias de hoje, “pessoa com deficiência”.

No âmbito da educação especial, uma nomenclatura utilizada para nos referirmos ao público alvo é “alunos com necessidades educacionais especiais”, expressão que abrange todos aqueles que possuam alguma deficiência, transtorno ou condição que exija atendimento educacional diferenciado. É importante destacar que a educação especial tem por objetivo promover a inclusão social

e a autonomia desses alunos, proporcionando-lhes oportunidades iguais às demais pessoas, sendo, portanto, necessário que os ambientes escolares sejam adequados às suas necessidades oferecendo acessibilidade e recursos pedagógicos específicos.

De acordo com o que já foi exposto, a falta de acessibilidade escolar traz consequências graves para a sociedade, pois impede que muitas pessoas tenham acesso à educação. Desse modo, faz-se necessário que os governantes tomem medidas urgentes para melhorar a acessibilidade escolar, garantindo assim o direito à educação para todos os cidadãos.

O Governo Federal, com o intuito de produzir estudos e pesquisas sobre a Educação Básica e o Ensino Superior do país, com avaliações das escolas, das universidades e dos estudantes, criou o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), responsável pelas evidências educacionais e que atua em três esferas: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais e gestão do conhecimento e estudos.

Nesse viés, o Decreto nº 6.425/2008 instituiu a condução anual do Censo Escolar pelo INEP (BRASIL, 2008). Por meio dele, foi concebido o Censo Escolar, uma ferramenta de coleta de dados sobre a educação básica que tem a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o território nacional. Seu objetivo é coletar todos os dados voltados à educação e compilar todas essas informações, de maneira a subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área da educação.

Nesse sentido, a educação básica, como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, passou a ser estruturada, a partir da vigência da LDB, por etapas e modalidades de ensino, englobando a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio. Desse modo, a LDB, além de reestruturar a educação nacional, também implementa leis e diretrizes que advogam a permanência dos jovens na escola, assim como a *igualdade de condições de acesso* a ela.

No que tange a acessibilidade nas escolas, temos que discutir a NBR 9050 (Brasil, 2015), norma essa que define regras e parâmetros técnicos a serem seguidos durante a elaboração e execução de um projeto na construção civil. Entre esses projetos, existem os que definem as condições de acessibilidade para determinada edifica-

ção, visando proporcionar aos estudantes a utilização do espaço com toda a segurança e de forma autônoma, independentemente de idade, estatura ou limitação de mobilidade ou percepção.

Como guia de referência, foi criada, pelo Governo Federal, a Plataforma Nilo Peçanha (PNP), ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), a qual possui um conjunto de dados acadêmicos e de gestão das instituições que fazem parte dessa rede. Tem-se, assim, a possibilidade e clareza de visualizar esses dados, de forma a interpretar os indicadores de gestão e facilitar sua compreensão durante a análise, além de contribuir para a transparência e auxiliar a gestão estratégica e tomada de decisões de forma assertiva.

Procedimentos metodológicos

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 30), “a pesquisa é um conjunto de processos sistemáticos, críticos e empíricos aplicados no estudo de um fenômeno”. Assim, o seu desenvolvimento está intrinsecamente relacionado à utilização de métodos e técnicas, os quais classificam as pesquisas. Segundo Wazlawick (2009, p. 4), “a pesquisa científica pode ser classificada de acordo com diferentes critérios, pois nem sempre um trabalho de pesquisa limita-se a um único tipo. Além disso, alguns tipos de pesquisa podem ser a base para outros”.

Quanto à sua natureza, esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com a Metodologia Descritiva. Para Wazlawick (2009), este método consiste em descrever e categorizar os fatos a partir da obtenção de dados a respeito de determinada realidade, sem que o pesquisador interfira ou tente auferir teorias que expliquem os fenômenos. Além da natureza, o desenvolvimento dessa pesquisa, que também pode ser classificada quanto aos procedimentos técnicos, utilizou-se de uma combinação dos métodos: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa documental; e 3) estudo de caso exploratório.

Para Wazlawick (2009), o primeiro é uma etapa fundamental e prévia do trabalho científico e constitui-se através de estudos de publicações científicas, como, por exemplo, artigos, teses e livros. Já o segundo “busca encontrar informações e padrões em documentos ainda não tratados sistematicamente”, ou seja, decorre da exploração de documentos ou dados, através de análise em arquivos

obtidos em órgãos públicos, bancos de dados, correspondências etc. Do que tange o estudo de caso exploratório, “o pesquisador vai estudar em profundidade alguma situação”, podendo “observar problemas e comportamentos e possivelmente elaborar hipóteses para um estudo posterior”

Além dos estudos bibliográficos realizados para dar sustentação teórica ao seu desenvolvimento, essa pesquisa foi produzida em mais quatro etapas. A primeira teve como objetivo buscar e extrair as bases de dados anuais do Censo Escolar, entre os anos 2011 e 2021, disponíveis no *site* do INEP. Já a segunda etapa realizou-se com o tratamento, unificação e importação dos dados extraídos para um *Data Warehouse* (DW), que foi criado utilizando o PostgreSQL como Sistema Gerenciador de Banco de Dados (SGBD). Para isso, foi fundamental a análise do dicionário de dados e o manual do usuário que são disponibilizados juntos com os microdados do Censo Escolar. Na etapa em questão, foi identificado que, até o ano de 2018, o censo classificava uma escola como acessível de acordo com os seguintes fatores: banheiro acessível – adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida – e dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A partir do ano subsequente, o INEP passou a detalhar os itens de acessibilidade existentes nas unidades escolares, informando se elas possuem corrimão, elevador, pisos táteis, vãos livres, rampas e sinais sonoros, táteis e visuais. Com isso, tornou-se possível fazer um estudo mais aprofundado nas questões de acessibilidade, permitindo a identificação dos itens de acessibilidade mais e os menos frequentes nas escolas.

Com todos os dados tratados e devidamente armazenados no DW, a terceira etapa se deu com o desenvolvimento do Painel de Acessibilidade Escolar, que tem como objetivo evidenciar os principais indicadores de acessibilidade escolar, permitindo a avaliação dos números em diversas perspectivas. Para desenvolvimento do painel, utilizou-se o Power BI, uma ferramenta de *Business Intelligence* (BI) mantida pela Microsoft. Apesar de se tratar de uma ferramenta proprietária, ela permite a publicação e compartilhamento de painéis públicos gratuitamente, possibilitando que os resultados fiquem disponíveis para outros pesquisadores, estudantes e toda sociedade.

Por fim, o desenvolvimento do painel desencadeou a última etapa da pesquisa. Nesse momento, os resultados foram devidamen-

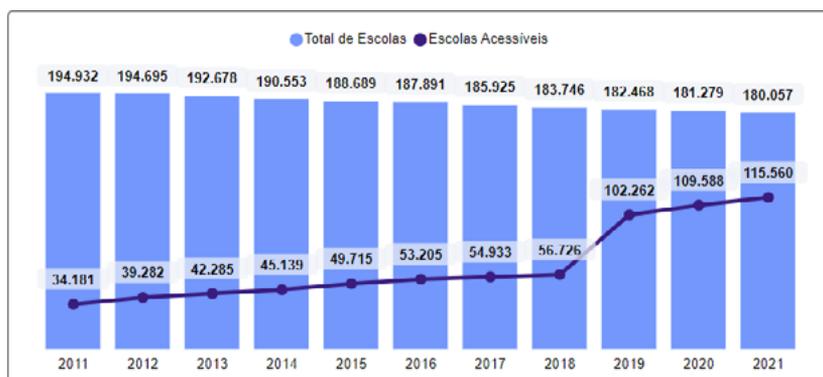
te explorados com o objetivo de identificar a evolução da acessibilidade nas unidades escolares ao longo dos anos e as características dessas escolas, tendo como foco especial a região Nordeste.

Resultados e discussão

Após o desenvolvimento da solução de análise de dados visuais, todos os indicadores implementados foram analisados com o objetivo de realizar discussões acerca da acessibilidade escolar na região Nordeste do Brasil. Contudo, antes de explorar os resultados, é pertinente a realização de uma abordagem dos índices gerais de acessibilidade do Brasil, pois proporcionará uma percepção mais ampla do cenário atual da região.

Observando os números de acessibilidade escolar do país, pôde-se perceber que entre os anos 2011 e 2021 houve uma gradativa melhora nos indicadores de acessibilidade. Conforme apresentado na Figura 1, no primeiro período analisado, ano de 2011, apenas 17,53% das unidades escolares possuíam algum recurso de acessibilidade em suas dependências, o que significa que das 194.932 unidades escolares, apenas 34.181 tinham algum tipo de acessibilidade. Já em 2021, das 180.057 unidades escolares, 115.560 possuíam recursos de acessibilidade, representando 64,18%. Apesar de ainda deficientes, os números são mais promissores.

Figura 1 – Evolução acessibilidade escolar no Brasil (INEP, 2011-2021)

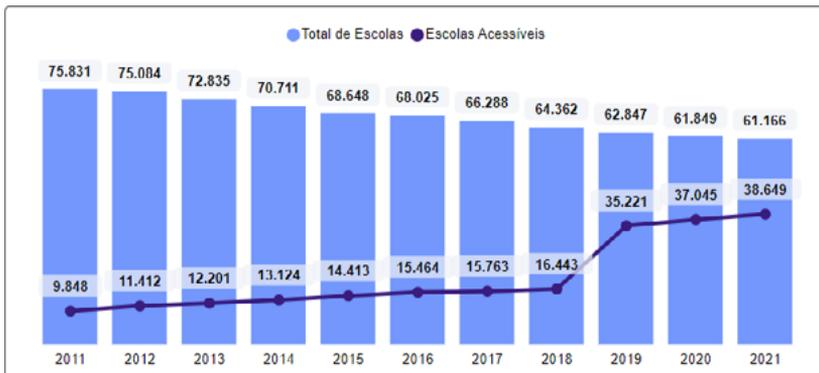


Fonte: elaborado pelos autores.

Ao avaliar o mesmo indicador no Nordeste, percebe-se que apesar do índice de acessibilidade no ano de 2011 ser ainda mais preocupante se comparado ao país, a região seguiu a mesma ten-

dência evolutiva nacional. O Nordeste iniciou em 2011 com apenas 12,99% das unidades escolares com acessibilidade, ou seja, de um total de 75.831, apenas 9.848 escolas eram acessíveis. Houve uma evolução gradativa ao decorrer dos anos, até alcançar o índice de 63,18% de unidades escolares com acessibilidade, o que representa 38.649 escolas nessas condições, conforme Figura 2.

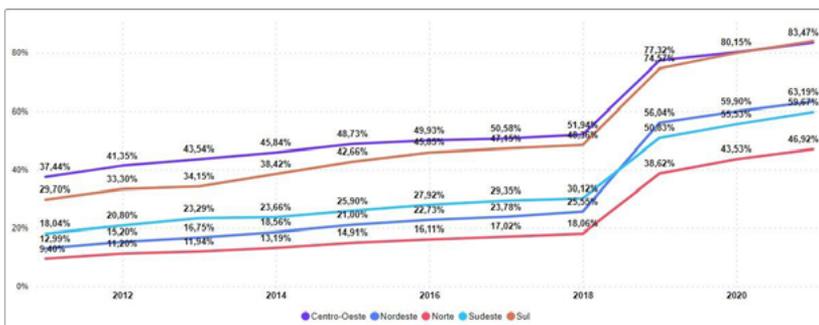
Figura 2 – Evolução acessibilidade escolar no Nordeste (INEP, 2011-2021).



Fonte: elaborado pelos autores.

Ao comparar o histórico entre as regiões, conforme a Figura 3, observa-se que a região Nordeste se manteve em penúltimo lugar no índice de acessibilidade escolar até o ano de 2018. A partir de 2019, superou o Sudeste e passou a ocupar a terceira posição. Contudo, continuou com índices muito abaixo das regiões Sul e Centro-Oeste, que ostentam, respectivamente, os primeiro e segundo melhores índices, com mais de 80% de acessibilidade escolar.

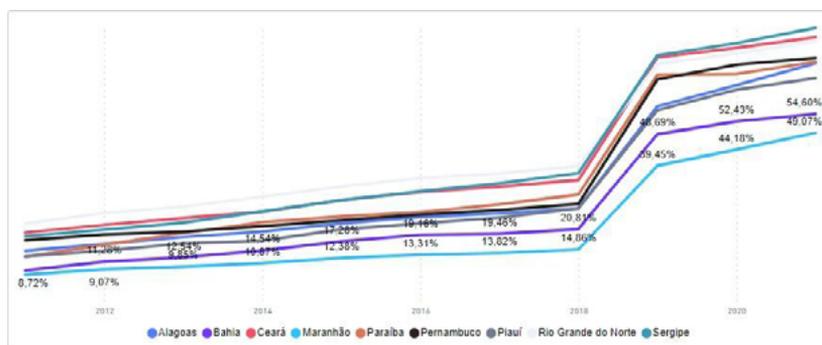
Figura 3 – Comparativo da evolução da acessibilidade escolar por região (INEP, 2011-2021)



Fonte: elaborado pelos autores.

Na região Nordeste, os estados que se destacam negativamente na acessibilidade escolar são Maranhão e Bahia. De acordo com a Figura 4, ambos se mantiveram, respectivamente, na última e penúltima colocação no *ranking* de acessibilidade da região durante todos os anos analisados, ou seja, entre 2011 e 2021, ambos não conseguiram evoluir o necessário para alcançar índices semelhantes aos demais estados.

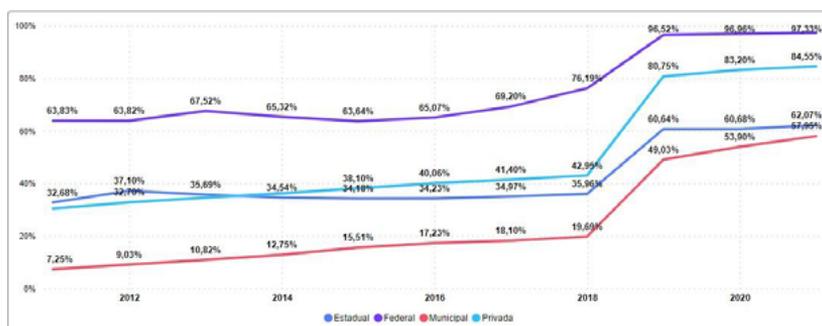
Figura 4 – Comparativo da evolução da acessibilidade escolar por estado do Nordeste (INEP, 2011-2021)



Fonte: elaborado pelos autores.

De acordo com o gráfico apresentado na Figura 5, observa-se que as redes municipais de ensino do Nordeste são as que possuem os piores indicadores, comparado com as demais redes na mesma região. Em 2011, por exemplo, apenas 7,25% das escolas eram acessíveis.

Figura 5 – Evolução da acessibilidade escolar do Nordeste por tipo de dependência (INEP, 2011-2021)

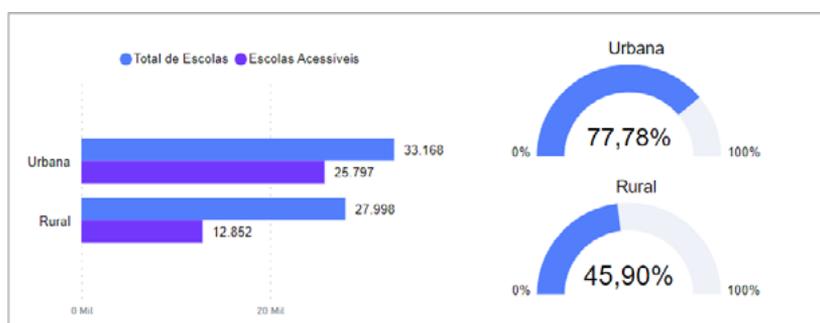


Fonte: elaborado pelos autores.

Tendo em vista que mais de 70% das unidades escolares da região são geridas pelos municípios e grande parte não possuem acessibilidade, essas redes exercem forte influência nos resultados gerais da região. Quando observamos os números absolutos do ano de 2021, fica ainda mais evidenciada a importância de expandir a acessibilidade nas escolas municipais, pois elas possuem um total de 43.767 unidades em todo o Nordeste, enquanto as estaduais possuem apenas 6.472.

Quanto aos dados analisados por localidade, especificou-se se a unidade escolar está sediada na zona urbana ou rural. De acordo com a Figura 6, apenas 45,90% dessas escolas são acessíveis.

Figura 6 – Acessibilidade escolar do Nordeste por tipo de localidade em 2021 (INEP, 2011-2021)

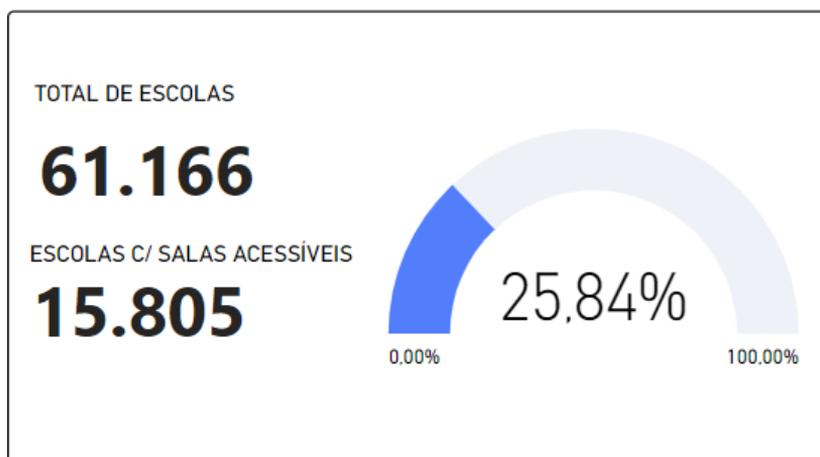


Fonte: elaborado pelos autores.

Quando é feito um recorte das escolas sediadas nas áreas urbanas, percebemos um alto índice de acessibilidade na região Nordeste. Em contrapartida, as escolas da zona rural são as mais negligenciadas. Essa constatação é importante, pois os estudantes das áreas rurais já enfrentam muitas outras dificuldades para exercerem o seu direito à educação, como por exemplo, dificuldade no acesso à escola e transportes escolares precários. Dessa forma, as muitas escolas sem acessibilidade são mais uma barreira que pode gerar exclusões dos públicos que necessitam desses recursos nas áreas rurais.

Os dados revelaram ainda que, apesar do Nordeste ter fechado o ano de 2021 com 63,18% das escolas com recursos de acessibilidade, apenas 25,84% das escolas possuem salas acessíveis. Em outras palavras, as unidades escolares possuem em suas dependências recursos diversos, como rampas e pisos táteis, mas as salas de aulas não estão preparadas para receber pessoas com algum tipo de deficiência em quase 75% dessas unidades.

Figura 7 – Escolas com salas acessíveis em 2021 na região Nordeste (INEP, 2011-2021)



Fonte: elaborado pelos autores.

A constatação anterior levou à realização de uma análise mais aprofundada dos recursos de acessibilidade existentes nas unidades escolares do Nordeste. Conforme apresentado na Figura 8, os recursos mais predominantes são as rampas e os vãos livres, presentes, respectivamente, em 52,47% e 30,39% das escolas. Por outro lado, os recursos que menos aparecem são os elevadores e sinais sonoros, presente em menos de 2% das escolas.

Figura 8 – Recursos de acessibilidade nas escolas do Nordeste (INEP,2011-2021)

Ano	Corrimão	Elevador	Pisos Táteis	Rampas	Sinal Sonoro	Vão Livre	Sinal Visual	Salas Acessíveis
2021	19,79%	1,37%	7,29%	52,47%	1,64%	30,39%	6,27%	25,84%
Nordeste	19,79%	1,37%	7,29%	52,47%	1,64%	30,39%	6,27%	25,84%
Alagoas	21,86%	1,13%	6,71%	54,61%	1,06%	35,66%	5,48%	29,12%
Bahia	15,27%	0,94%	6,58%	42,31%	2,52%	28,48%	6,10%	20,60%
Ceará	26,34%	2,31%	9,96%	68,66%	1,77%	32,22%	7,03%	33,59%
Maranhão	9,83%	0,37%	3,13%	40,26%	0,79%	21,91%	3,05%	15,09%
Paraíba	24,35%	1,24%	5,91%	62,43%	1,75%	30,80%	6,83%	30,03%
Pernambuco	29,11%	1,90%	7,50%	56,08%	0,99%	37,94%	7,94%	33,32%
Piauí	15,89%	0,69%	5,55%	58,81%	0,94%	25,47%	5,62%	25,93%
Rio Grande do Norte	28,58%	4,24%	18,18%	65,40%	2,51%	42,26%	11,06%	39,79%
Sergipe	31,01%	2,32%	15,31%	68,02%	2,22%	38,45%	9,47%	32,27%
Total	19,79%	1,37%	7,29%	52,47%	1,64%	30,39%	6,27%	25,84%

Fonte: elaborado pelos autores.

Além disso, foi observado que o piso tátil, um recurso fundamental para autonomia dos deficientes visuais, está presente em apenas 7,29% das escolas da região. Dessa forma, os resultados obtidos demonstram que, apesar de estar longe do ideal, os membros da

comunidade escolar que possuem mobilidade reduzida estão mais amparados, pois existem mais recursos para esse público. Já a acessibilidade para aqueles que possuem outras deficiências é negligenciada, comprometendo o acesso à educação para esses estudantes.

Considerações finais

Através dos resultados analisados nesta pesquisa, podemos observar que a região Nordeste obteve uma evolução gradativa na acessibilidade escolar. Em 2019, a região ultrapassou o Sudeste e fechou o ano de 2021 com índice de 63,18%, apenas 1% atrás da média nacional. Contudo, é importante salientar que a região necessita avançar na disponibilização de recursos de acessibilidade nas escolas, pois ainda estão longe dos mais de 80% das regiões Sul e Centro-Oeste, que ostentam, respectivamente, os primeiro e segundo melhores índices.

Nesse contexto, podemos destacar a Bahia e Maranhão, os dois estados que têm o maior número de escolas no Nordeste, mas possuem os piores índices de acessibilidade na região, o que abre uma discussão sobre a necessidade de expansão da oferta escolar com consciência para as questões de acessibilidade.

Observou-se, também, que existe uma grande deficiência nas escolas das redes municipais no Nordeste. Essas escolas representam mais de 70% das unidades na região, contudo, elas foram negligenciadas durante todos os anos analisados. Dessa forma, apresenta-se a necessidade dos entes municipais, estaduais e da União estabelecerem parcerias de investimentos no intuito de apoiar fortemente as prefeituras para que avancem numa verdadeira universalização do ensino, que só poderá ser alcançada com recursos de acessibilidades, oportunizando às pessoas com as mais diversas deficiências o acesso e a permanência nas escolas.

Os dados revelaram ainda que, enquanto 77,78% das escolas sediadas nas áreas urbanas são acessíveis, apenas 45,90% das rurais possuem recursos de acessibilidade. Assim, podemos avaliar que grande parte das pessoas com deficiências que residem em áreas rurais estão desassistidas no que diz respeito à acessibilidade escolar.

Além disso, detalhar cada recurso de acessibilidade tornou-se importante, pois apesar de 63,18% das escolas serem acessíveis na região, ou seja, possuem recursos de acessibilidade em suas dependências, apenas 25,84% têm salas de aulas adequadas para

pessoas com deficiências. Assim, ao avaliar cada um dos recursos disponíveis nas escolas, observou-se que a predominância está nas rampas, corrimãos e vão livres, expandindo o acesso para as pessoas com dificuldade de locomoção. Em contrapartida, outros recursos como pisos táteis, sinais sonoros e visuais são negligenciados pelos órgãos, comprometendo o acesso e permanência de pessoas com deficiências visuais e auditivas.

Portanto, espera-se que as discussões realizadas neste trabalho de pesquisa possam contribuir para ampliação dos debates e elaboração de novos estudos acerca do desenvolvimento de políticas públicas que ofereçam recursos adequados de acessibilidade nas escolas, não apenas no Nordeste, mas em todas as regiões do Brasil. Dessa forma, os órgãos públicos poderão se apropriar desses estudos para aplicação de ações efetivas que ofereçam o devido acesso, conforto e permanência das pessoas com deficiência nas escolas do nosso país.

Referências

AGAPITO, F. M.; SANTOS, M. G. C. dos. Políticas públicas para inclusão escolar: o que nos revela um estudo de caso. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora*, v. 24, n. 1, p. 168-188, 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. ABNT NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre o censo anual da educação. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

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). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 21 dez. 1996.

CASTRO, G. G. de. *et al.* Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: acessibilidade e adaptações estruturais. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-105, 2018.

CENSO 2010. IBGE, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

EVENTO, C. do; MOURA, A. F. de; RECH, T. L. Inclusão na escola regular: acessibilidade nas escolas de ensino fundamental do município de Cruz Alta, RS. *Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS*, Cruz Alta, v. 6, n. 1, p. 117-123, 2019.

GONZAGA, B. de S. *et al.* Análise da acessibilidade em escolas públicas de tempo integral no nordeste do Brasil: compatibilidade com a NBR 9050. *Environmental Smoke*, João Pessoa, v. 1, n. 1, p. 127-147, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília, DF: Inep, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). *Censo escolar*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 2 nov. 2022.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. *Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, Marília, v. 10, n. 1, p. 31-36, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. *Metodologia de pesquisa*. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

WAZLAWICK, R. S. *Metodologia de pesquisa para ciência da computação*. São Paulo: Elsevier, 2009. v. 2.

Submetido em: 23/03/2023
Aprovado em: 29/08/2023

A formação em cinema e audiovisual na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos egressos

Resumo: A autoavaliação institucional é um importante insumo para aprimoramento contínuo do planejamento dos cursos de formação superior. Desse modo, este artigo pretende analisar a formação em Cinema e Audiovisual na Universidade Federal da Bahia (UFBA) a partir dos seus egressos. O questionário foi desenvolvido no Google Forms, com 30 perguntas abertas e 14 de resposta fechada. Sessenta e dois egressos responderam à pesquisa. Os resultados devem contribuir para a discussão do novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso.

Palavras-chaves: cinema; audiovisual; formação; egressos.

Training in cinema and audiovisual at the federal university of bahia: an analysis of graduates

Abstract: Institutional self-assessment is an important input for continuous improvement in the planning of higher education courses. This article intends to analyze the training in Cinema and Audiovisual at the Universidade Federal da Bahia (UFBA) from its graduates. The questionnaire was developed in Google Forms, with 30 open-ended questions and 14 closed-ended questions. Sixty-two graduates responded to the survey. The results should contribute to the discussion of the course's new Pedagogical Political Project (PPP).

Keywords: cinema; audiovisual; training; graduates.

Formación en cine y audiovisual en la universidad federal de bahía: un análisis de los egresados

RESUMEN: La autoevaluación institucional es un insumo importante para la mejora continua en la planificación de cursos de educación superior. Este artículo pretende analizar la formación en Cine y Audiovisual de la Universidade Federal dae Bahia (UFBA) de sus egresados. El cuestionario fue desarrollado en Google Forms, con 30 preguntas abiertas y 14 respuestas cerradas. Sesenta y dos graduados respondieron a la encuesta. Los resultados deben contribuir a la discusión del nuevo Proyecto Político Pedagógico (PPP) del curso.

Palabras clave: cine; audiovisual; formación; graduados.

Leonardo Costa

Universidade Federal da Bahia
– UFBA

leocosta@ufba.br

Marcelo Ribeiro

Universidade Federal da Bahia
– UFBA

marcelorsr@ufba.br

Glaucia Campos Santana

Universidade Federal da Bahia
– UFBA

glaucciamposs85@gmail.com

Luiza Santos Gonçalves

Universidade Federal da Bahia
– UFBA

santos.lugoncalves@gmail.com

Introdução

Iniciada em 2009, a área de concentração em Cinema e Audiovisual ofertada pela Faculdade de Comunicação (FACOM) é vinculada ao Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Artes da Universidade

Federal da Bahia (UFBA) – um dos cursos oferecidos atualmente no âmbito do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos (IHAC), ao lado dos BIs em Ciência e Tecnologia, em Humanidades e em Saúde. Isso significa que não se trata de um curso de Cinema e Audiovisual, em sua configuração atual, mas de uma das opções disponíveis para estudantes do BI em Artes em seu percurso formativo.

Como nos demais casos, no fluxograma previsto no projeto pedagógico do BI em Artes, os três primeiros semestres correspondem a uma etapa de Formação Geral, que será sucedida por duas opções oferecidas ao estudante: a conclusão dos três semestres seguintes na Grande Área das Artes ou a escolha de uma área de concentração a ser cursada a partir do quarto semestre do curso. No caso do BI em Artes, estão disponíveis nove áreas de concentração – algumas das quais disponíveis também para estudantes de outros bacharelados interdisciplinares¹ –, entre as quais se encontra a de Cinema e Audiovisual – que é oferecida exclusivamente para estudantes do BI em Artes.

A proposta da área de concentração em Cinema e Audiovisual manifesta o interesse de manter a dimensão interdisciplinar da matriz curricular do BI em Artes. Em suas 1.200 horas de atividades previstas, a área visa abranger “campos de conhecimentos e saberes filmicos e audiovisuais” que “possibilitarão ao aluno enxergar a importância de se processar [...] todas essas dimensões do saber em seu cotidiano de vida e de perspectiva profissional” (Universidade Federal da Bahia, [20--]).² Mas como é possível pensar sobre a efetividade de uma formação acadêmica sem uma avaliação dos seus egressos? De que forma a avaliação acadêmica de um curso pode ser feita sem levantar dados sobre os seus próprios beneficiários? A partir dessas questões situamos este artigo, o qual será dividido em quatro seções: na primeira, trataremos uma breve discussão sobre pesquisas de avaliação com egressos, na segunda e na terceira abordaremos a metodologia e a análise dos dados dos respondentes, para, na quarta e última parte, discorrermos sobre as considerações finais e as possibilidades para a continuidade da reflexão sobre o tema.

A ideia de realizar a pesquisa com os egressos da área de concentração em Cinema e Audiovisual surgiu a partir dos trabalhos anteriormente realizados de análise dos egressos das habilitações existentes na Faculdade de Comunicação, a de Produção em Comu-

1 De acordo com as informações disponíveis no site do IHAC, as áreas de concentração disponíveis para o BI em Artes são: 1) Artes e Tecnologias Contemporâneas; 2) Escrita Criativa; 3) Estudos Coreográficos; 4) Estudos da Subjetividade e do Comportamento Humano; 5) Estudos das Cidades; 6) Língua, Literatura e Cultura; 7) Políticas e Gestão da Cultura; 8) Teatro; e 9) Cinema e Audiovisual.

2 Ver: https://www.ihac.ufba.br/download/ensino/graduacao/bacharelados_interdisciplinares/projetos_pedagogicos_das_ac/projeto-pedagogico-ac-cinema-e-audiovisual.pdf.

nicação e Cultura (Costa *et al.*, 2016) e a de Jornalismo (Costa *et al.*, 2021). Essas pesquisas possibilitaram um maior conhecimento sobre os profissionais egressos dos nossos cursos e foram importantes para embasar o desenvolvimento dos seus mais recentes Projetos Político-Pedagógicos (PPP).

Revisão da literatura

O campo da avaliação educacional tem sido objeto de estudo de vários autores desde os anos 1950, quando começaram a buscar novas abordagens das práticas avaliativas alinhadas com as concepções pedagógicas (Meira, Kurcgant, 2008). Um dos pioneiros nesse esforço foi Ralph W. Tyler, que se baseou na premissa de que o ato de educar envolve a modificação de padrões de comportamento. Ele atribuiu à instituição escolar a responsabilidade de avaliar sua eficácia como parte do processo educativo. Além disso, Tyler enfatizou que a avaliação fornece informações essenciais para uma análise crítica que, por sua vez, permite a revisão e o aprimoramento contínuo do currículo.

A sua ação foi bastante ampla, [...] especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e à implementação de currículos, que buscou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria que professores aprimorassem seus cursos e os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos curriculares e as capacidades desenvolvidas (Vianna, 1995, p. 10).

A avaliação do ensino superior, no interior das instituições, aparece na literatura ligada diretamente à autoavaliação institucional, que envolve uma análise interna e reflexiva. Por meio desse processo, as universidades buscam avaliar sua missão, objetivos, práticas acadêmicas e administrativas, identificando pontos fortes e áreas que necessitam de aprimoramento. Essa autoavaliação deve ser conduzida de forma participativa, envolvendo a comunidade acadêmica.

Cabe às instituições que trabalham na área de formação o reconhecimento de que a sua iniciativa é crucial para a profissionalização de um determinado campo. E, para empreender esforços

em relação à sua autoavaliação, uma das alternativas metodológicas disponíveis é a análise dos seus egressos.

O espaço das relações sociais e econômicas é dinâmico e se constitui num locus de constantes transformações, apontando para desafios no processo educacional e de formação. São necessárias políticas públicas que deem conta de tais desafios com estratégias de acompanhamento, na perspectiva de uma avaliação contínua em relação à sua efetividade e especialmente no efeito e no impacto que causam em seus beneficiários (Silveira; Carvalho, 2012, p. 45).

A avaliação de egressos de cursos de graduação é um processo importante para buscar aferir a aplicação dos processos da educação superior e compreender melhor a trajetória dos estudantes após a conclusão de seus programas acadêmicos. Ela pode envolver a coleta e análise de informações sobre o desempenho dos graduados e a sua entrada no mercado de trabalho ou em estudos posteriores. Pode ser considerada também uma ferramenta para ajudar as instituições de ensino a se adaptarem às mudanças nas demandas da profissionalização de uma área, através da sistematização “da avaliação como meio de monitoramento e implementação de políticas no ensino superior” (Meira, Kurcgant, 2008, p. 482).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes, a partir de informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos, as quais são utilizadas para embasar políticas públicas. Esses dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. No entanto, cabe ainda às instituições um trabalho mais apurado de compreensão da sua realidade, para além da atuação do Ministério da Educação (MEC), tendo em vista procedimentos rotineiros como a atualização de um PPP.

Segundo Cronbach (1963), a avaliação tem como objetivo não somente prover um veredicto conclusivo, mas também disponibilizar recursos para a melhoria de currículos. Ele destaca quatro elementos de significância: a relação entre a avaliação e o processo decisório, a diversidade de funções desempenhadas na avaliação educacional, a utilização do desempenho do estudante como um critério para avaliar cursos e as técnicas de medição disponíveis

para o avaliador educacional. Assim, “A avaliação do curso deve verificar quais mudanças um curso produz e deve identificar aspectos do curso que precisam de revisão”³ (Cronbach, 1963, P. 247, tradução nossa). A avaliação envolveria a coleta e a utilização de dados que permitiriam a tomada de decisões relativas às várias etapas do desenvolvimento de um programa educacional.

3 “Course evaluation should ascertain what changes a course produces and should identify aspects of the course that need revision”.

Para embasarmos as nossas escolhas, fizemos a leitura de trabalhos que tratavam sobre a análise de egressos em diferentes campos de formação profissional (Paixão; Hastenreiter Filho, 2014; Piccolo, 2012; Sampaio; Coelho, 2019). Como há uma “escassez de referenciais teóricos e metodológicos de pesquisas com egressos que sirvam para subsidiar a investigação” (Dazzani; Lordelo, 2012, p. 19), o aprofundamento em outras áreas nos possibilitou conhecer e entender outras realidades. São abordagens que, de certo modo, buscam compreender como uma formação específica contribuiu para determinado grupo.

Egressos de programas e políticas sociais são sujeitos especialmente interessantes para compreendermos como esses programas e políticas se articulam com a sociedade. Eles são uma fonte privilegiada de informações que permitem entender o alcance, efeitos e consequências de uma ação educativa (Dazzani; Lordelo, 2012, p. 19).

Os cursos de ensino superior pioneiros no campo do audiovisual foram criados ao longo da década de 1960 (Normanha, 2021). “[...] a evolução do número de cursos de graduação em cinema e audiovisual e de matriculados nesses cursos acompanhou, em certa medida, o crescimento geral do ensino superior brasileiro [...]” (Normanha, 2021, p. 15). Mas, de que modo esse campo é avaliado a partir dos seus formados?

Trata-se, portanto, de um desafio teórico-metodológico de construção de um plano de investigação capaz de desvelar o que já se achava construído, nas circunstâncias de formulação do projeto ou programa e de como esses pressupostos intervêm sobre estes. Outro aspecto a ser considerado nos planos de avaliação é a reconstrução dos fluxos e interdependências das ações efetuadas por um dado projeto, programa ou política. Nessa concepção, a pesquisa avaliativa tem por objetivo uma meta-análise, ou seja, objetiva-se revelar relações entre a conceptualização, o desenho, a condução, as interpretações, resultados e efeitos (Duarte, 2012, p. 32).

Localizamos apenas uma pesquisa publicada com dados sobre egressos de Cinema e Audiovisual como formação superior no Brasil. O levantamento foi feito na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a participação de discentes e docentes do curso, na busca por uma sistematização sobre o mercado audiovisual ocupado pelos formados na instituição (Ivo; Lopes, 2015). O questionário aplicado obteve 47 respondentes, de um universo estimado de 390 egressos entre 1974 e 2014, com “uma concentração de formados nos anos 2000, em virtude da rede de contatados” (Ivo; Lopes, 2015, p. 43). Enquanto na UFF a pesquisa sobre egressos tinha o propósito de subsidiar uma possível reforma curricular, na UFBA, a pesquisa se insere em um processo de atualização curricular que já se encontra em estágio avançado, assim como na proposição de um bacharelado de dois ciclos em Cinema e Audiovisual.

Junto com a formação geral do BI em Artes, a área de concentração em Cinema e Audiovisual – cuja atualização curricular foi consolidada e aprovada no decorrer do processo de pesquisa e escrita deste artigo – constitui o primeiro ciclo desse novo curso, cujo projeto está em processo de discussão e tramitação nas diferentes instâncias universitárias pertinentes. O segundo ciclo é um projeto que retoma uma proposta anterior em um novo formato: aos seis semestres previstos no fluxograma desse primeiro ciclo, acrescentam-se os dois semestres adicionais do segundo ciclo, destinado a uma proposta de aperfeiçoamento profissional.

É nesse contexto institucional que esse artigo se insere, contribuindo para a compreensão das trajetórias de egressos e egressas da área de concentração em Cinema e Audiovisual e de suas disciplinas, tal como foram oferecidas antes da atualização curricular e da proposição desta nova versão do curso de dois ciclos.

Metodologia

Ao conduzir um estudo que aborda a avaliação de egressos na graduação, é importante adotar princípios metodológicos que possam garantir a validade e a confiabilidade dos resultados: a definição do objetivo dessa avaliação, a seleção representativa dos participantes, o uso de instrumentos validados, o anonimato e a confidencialidade são alguns dos princípios adotados nesta pesquisa. A garantia da não utilização das informações em prejuízo das pessoas é um modo de proteger os participantes, já que os

dados obtidos na pesquisa são disponibilizados de modo agregado e desidentificados.

[...] o Código de Nuremberg, de 1947, inaugurou uma série de normativas que enfatizam o respeito ao sigilo, à confidencialidade e à privacidade na realização de pesquisas. Essas regulamentações representaram um avanço inquestionável no tratamento de questões relacionadas a ética em pesquisa, já que, em momentos anteriores, era prática comum a realização de experimentos sem nenhuma preocupação com o bem-estar e com as possíveis implicações do estudo nas vidas dos indivíduos pesquisados (Pereira, Pires, Pinto, 2014, p. 97).

Um primeiro passo necessário era o acesso às informações dos possíveis participantes do nosso universo. A lista de egressos da área de concentração foi solicitada ao IHAC em março de 2021, mas só obtivemos as primeiras listagens em agosto do mesmo ano. Como os estudantes dessa área não são matriculados na FACOM, foi necessária essa articulação com outra unidade da UFBA.

A partir de uma primeira leitura, com base no conhecimento de alguns estudantes egressos, percebemos que a lista recebida não continha a totalidade de egressos, um recorte feito devido aos diferentes modos de registro de saída de um estudante pelo sistema, a saber: aguardando colação de grau, cumpriu grade curricular e graduado. Essa questão foi solucionada a partir de uma segunda listagem recebida a partir de uma solicitação feita diretamente com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), que nos forneceu uma planilha com a listagem completa. Tínhamos os seguintes dados: número de matrícula, nome do estudante, semestre de ingresso, semestre de saída, código do curso e *e-mail*.

A localização dos sujeitos que fazem parte de um universo de pesquisa sobre egressos tem, como uma das dificuldades, o problema que comumente os bancos de dados referentes a endereços eletrônicos e telefones não retratam a realidade do momento da coleta, pois o cadastro desses estudantes foi feito num momento anterior (Dazzani; Lordelo, 2012).

Um outro ponto a ser considerado na metodologia da pesquisa se refere ao instrumento utilizado. Para conseguir fazer uma coleta de baixo custo com uma maior abrangência, ainda mais num contexto de pandemia, o *websurvey* se apresenta como uma opção

interessante. Esses “*Websurveys* são estratégias usadas para a obtenção de dados primários [...]. Diferentes áreas do conhecimento [...] as têm utilizado e discutido desde então as possíveis limitações e necessidades de avanços metodológicos” (De Boni, 2020).

O formulário para os egressos foi desenvolvido no Google Forms, tendo como base o questionário utilizado nas pesquisas anteriores (Costa *et al.*, 2016, 2021), que foi rediscutido em algumas reuniões semanais do Programa de Educação Tutorial em Comunicação (Petcom) e atualizado para ser aplicado na área de concentração. Nesse processo, convidamos o prof. Marcelo Ribeiro para nos auxiliar com uma visão mais aprofundada sobre a realidade da área de concentração. O questionário final possuía 30 perguntas abertas e 14 de resposta fechada.

A partir da lista que serviria de base para o nosso recorte, fizemos uma divisão entre cinco bolsistas⁴ do Petcom para que os contatos pudessem ser feitos. O disparo de *e-mails* foi feito de forma automatizada. Como pudemos perceber no decorrer da pesquisa, alguns egressos não utilizavam mais o *e-mail* cadastrado no banco de dados da universidade, desse modo estabelecemos que o contato também deveria ser feito por meio de busca e contato em perfis de redes sociais, tais como Facebook e Instagram, cujos contatos foram feitos preferencialmente por meio das contas institucionais do próprio Petcom. A pesquisa começou a ser aplicada de forma piloto na primeira quinzena de setembro de 2021, com apenas três egressos para validar o instrumento e para testar o Google Forms, e prosseguiu entre os meses de setembro e dezembro de 2021. No total, 62 egressos responderam ao questionário, cerca de 31,5% do nosso universo total. Tendo em vista a questão da disposição do egresso em cooperar com uma pesquisa acadêmica, ao ceder o seu tempo e nos trazer informações pessoais (Dazzani; Lordelo, 2012), entendemos que foi um número satisfatório. A pesquisa citada anteriormente da UFF obteve pouco mais de 12% do seu universo (Ivo; Lopes, 2015).

4 Eliomara Sousa da Silva, Gláucia Campos Santana, Luiza Santos Gonçalves, Nadja Maria dos Anjos Barbosa e Stella Ribeiro Silva.

Análise dos dados dos respondentes

A primeira parte do questionário elaborado para os estudantes egressos na área de concentração em Cinema e Audiovisual na UFBA foi direcionada para o colhimento de informações pessoais – como nome, idade, cidade e estado de origem – período de ingresso

e saída, informação sobre possíveis outras graduações e avaliação da área de concentração, disciplinas e professores.

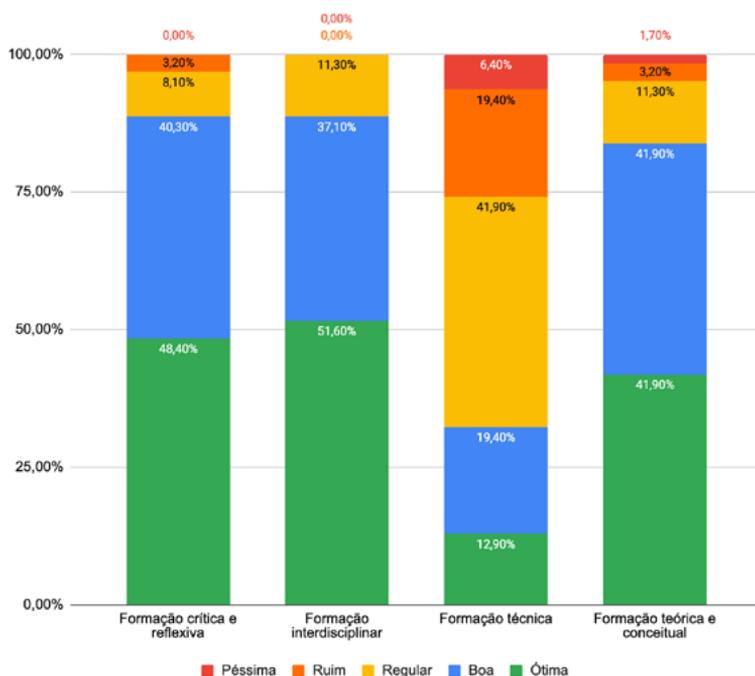
A maior parte dos estudantes que optaram pela área são da Bahia (90%) e dentre esses 45 são de Salvador. Na amostragem, o maior período de ingresso se deu entre 2009 e 2012, abrangendo cerca de 50% dos entrevistados. Já em relação à faixa etária dos egressos atualmente, a mais populosa é dos 30 anos (48%), seguido dos 20 anos (27%), 40 anos (23%) e 60 anos (3%).

Em relação a formações anteriores, 31 egressos indicaram que chegaram a cursar outras graduações (50%) e, dentre esses, 17 concluíram suas respectivas formações. Os cursos mais citados envolvem as áreas de comunicação, humanidades e artes. Há também provenientes de outras áreas: biologia, engenharia, enfermagem e ciência da computação. Nota-se que a faixa de idade dos integrantes da área de concentração não abrange tantas pessoas mais velhas, porém é interessante perceber que 50% dos estudantes já tinham feito outra graduação, coincidindo com as faixas de 30 e 40 anos. A maior parte dos estudantes já tinha como instituição de ensino a própria UFBA.

Avaliação da formação

Ao analisar a contribuição da área de concentração para a formação do estudante, foram avaliados quatro eixos principais: formação crítica e reflexiva; formação interdisciplinar de conhecimentos nos campos das artes, da cultura, das humanidades e das ciências; formação técnica; e formação teórica e conceitual (Gráfico 1). Dessas, a melhor avaliada foi a interdisciplinar de conhecimentos nos campos das artes, da cultura, das humanidades e das ciências. A que se destacou negativamente foi a formação técnica, resultado semelhante às avaliações feitas pelos egressos dos cursos de Produção Cultural (Costa *et al.*, 2016) e Jornalismo (Costa *et al.*, 2021).

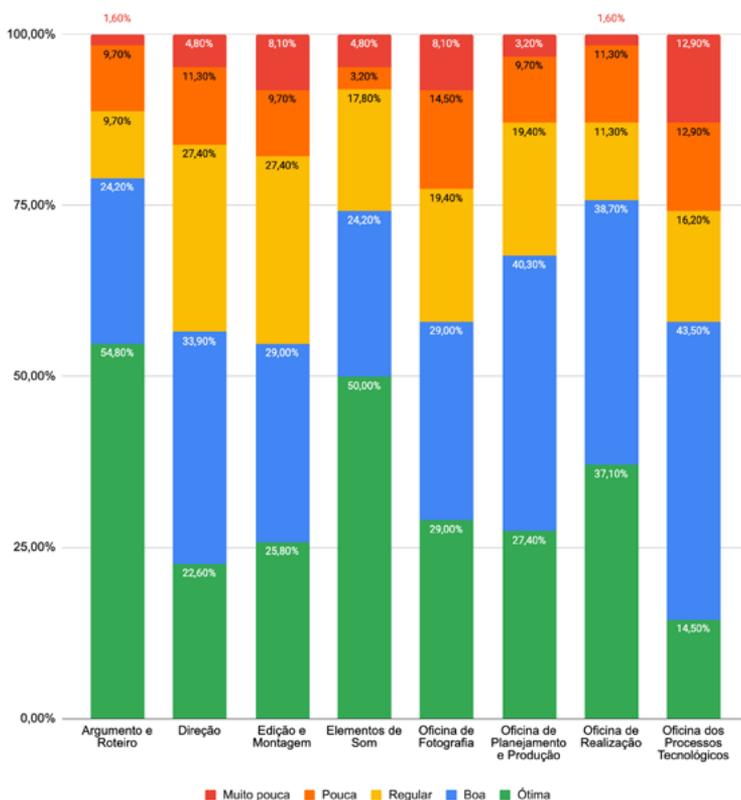
Gráfico 1 – Avaliação da contribuição para a formação



Fonte: elaborado pelos autores.

Na análise das matérias obrigatórias, foram avaliadas as seguintes disciplinas: Argumento e Roteiro; Direção; Edição e Montagem; Elementos de Som – Cinema e Audiovisual; Oficina de Fotografia; Oficina de Planejamento e Produção em Cinema e Audiovisual; Oficina de Realização de Filmes e Produtos Audiovisuais e Oficina dos Processos Tecnológicos do Cinema e Audiovisual. Argumento e Roteiro obteve a melhor avaliação. As piores avaliações foram nas disciplinas Edição e Montagem, Direção, Oficina de Fotografia, e Oficina dos Processos Tecnológicos do Cinema e Audiovisual (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Avaliação da contribuição das disciplinas



Fonte: elaborado pelos autores.

Na investigação qualitativa de disciplinas optativas que contribuíram para a formação, os estudantes prezam o acréscimo que as matérias de outras áreas artísticas, especialmente belas artes e teatro, podem oferecer, sobretudo na direção de elenco e montagem cênica. Como menciona este estudante: “Aulas que envolvem criatividade principalmente nas áreas de atuação, direção e improvisação são de extrema importância para a formação do estudante principalmente pelo fato do cinema atual ser híbrido e dependente de outras áreas” [respondente 39]. Observa-se, assim, que a previsão de que parte da carga horária de cada estudante seja destinada a disciplinas optativas e componentes livres é uma característica positiva da área de concentração em Cinema e Audiovisual, em alinhamento com as propostas orientadoras do BI em Artes, na medida em que permite a busca de estudos em outras áreas, de acordo com as preferências e aptidões do estudante.

Disciplinas como Semiótica e Estética foram muito citadas, apesar da parte teórica obrigatória ter sido bem avaliada, muitos egressos tendem a apreciar partes mais conteudistas até mesmo do cinema – linguagem cinematográfica, teorias do cinema, história do cinema... Também destacam a aproximação com os campos da produção cultural, das letras e das humanidades. Nesse contexto, percebe-se que a interdisciplinaridade que caracteriza, de modo geral, o campo do Cinema e do Audiovisual se configura de formas específicas conforme as condições institucionais em que se insere a formação na área. No contexto da UFBA, parte importante da configuração interdisciplinar específica da área de concentração parece estar relacionada à presença de outros cursos de graduação e de docentes especializados a eles associados, como é o caso do Bacharelado em Comunicação com habilitação em Produção em Comunicação e Cultura – oferecido na FACOM – e do BI em Humanidades – associado ao IHAC.

Foi perguntado aos egressos possíveis disciplinas ou campos de conhecimento que poderiam ser incluídos na área de concentração. As respostas convergiram em sua maioria em três pontos: maior conhecimento da prática mercadológica, atualização das disciplinas para a contemporaneidade e ampliação do conteúdo técnico. Também foi citada a necessidade de ter equipamento que acompanhasse o programa das disciplinas.

Alguma disciplina mais voltada aos conhecimentos atuais do mercado audiovisual brasileiro na prática, que abarcaria conhecimentos sobre produção para web, publicidade, captação de recursos e inscrição em editais... [respondente 8].

Disciplinas que se aprofundassem em processos tecnológicos mais atuais e explorassem efeitos especiais bem como a disponibilização de acesso a equipamentos de produção como câmeras, chroma key, iluminação... [respondente 1].

Uma vez que a área de concentração apresenta uma maioria de disciplinas teórico-práticas e que as perspectivas para egressos estão predominantemente relacionadas à atuação profissional nas áreas a que correspondem essas disciplinas – tais como roteiro, produção, fotografia, montagem, direção etc. –, a demanda de maior conhecimento da prática mercadológica deve ser compreendida em relação à necessidade de atualização e disponibilidade de equipamentos. Nesse sentido, pode-se observar o desafio

associado ao acompanhamento da velocidade e da amplitude do processo de transformação e atualização tecnológica do campo do Cinema e do Audiovisual pela instituição de ensino em que se insere a área de concentração.

Os docentes tiveram em sua maioria boas avaliações, destacando-se principalmente pelo aporte teórico. Apesar disso, houve críticas em relação ao comportamento e didática de alguns professores e a rotatividade de substitutos.

A maioria dos professores tem muita bagagem e conhecimento sobre a área, não deixam a desejar na parte teórica do curso. Agora na parte prática, não funciona da mesma forma. Ensinam a teoria, cobram a prática, para desta forma, avaliar. Muita coisa aprendemos por nós mesmos, na tentativa e erro. Creio que profissionais com mais experiência em sets de filmagem iriam enriquecer bastante a trajetória dos alunos no curso [respondente 2].

Pode-se notar que a demanda de relação com o mercado de trabalho incide sobre a avaliação tanto dos equipamentos disponíveis quanto dos docentes atuantes na área de concentração. Além disso, essa demanda está relacionada a uma compreensão, por parte dos egressos, de que o estabelecimento de relações mais adequadas entre teoria e prática na formação oferecida pela área de concentração depende da ampliação do conteúdo técnico.

Grupos de pesquisa

Perguntados sobre participação em algum grupo de pesquisa, 37% disseram que integraram as atividades, sendo alguns desses de outros institutos além da FACOM. O Laboratório de Análise Fílmica (LAF) liderou as participações com a porcentagem de 30,4% dos estudantes, subdivididos entre seus dois núcleos: Nanook – Núcleo de Análise do Cinema Documentário e Pepa, dedicado à análise de filmes ficcionais. Logo em seguida, dois grupos encontram-se na mesma posição, Arqueologia do Sensível e Vi-vendo Imagens: um olhar sobre o cinema baiano, cada um com 13%. Outros grupos foram mencionados como A-tevé (Laboratório de Análise de Televisão), Cinemateca da Bahia, Coletivo de Audiovisual, Ecoarte, Grupo de Pesquisa Recepção e Crítica da Imagem (GRIM), Gruta, Poéticas Tecnológicas: corpaudiovisual e Turismo de Base Comunitária (TBC), representando “outros” que corresponde a 39,1%.

Dentre os que responderam a essa pergunta, a maioria dos estudantes permaneceram entre um e dois semestres em um grupo de pesquisa, totalizando 36,4%. Houve uma quantidade significativa de estudantes que ficaram por mais de quatro semestres, 31,8%. Um número menor permaneceu por até quatro semestres nessa atividade, 22,7%. Mesmo que a maioria tenha permanecido por até dois semestres, as atividades de extensão e de estágios na área da comunicação não impediram os estudantes de terem uma longa experiência na área de pesquisa, alguns ficando até por mais de seis semestres.

Ao total, foram 13 orientadores, sendo oito mulheres. Mesmo as mulheres sendo 53%, homens lideraram as duas primeiras posições em orientações. De todos os professores orientadores, Guilherme Maia se destaca, orientando 26% dos respondentes e logo em seguida o professor José Serafim, com 21,7% orientados. Depois vem Marcelo Ribeiro e Marise Berta, orientando 13% cada um. Outros professores orientadores foram Alfredo Matta, José Roberto Severino, Elisa Mendes, Ivani Santana, Karla Brunet, Laura Bezerra, Maria Carmen Jacob de Souza, Paula Francisca e Regina Gomes.

Em relação à função desempenhada no grupo de pesquisa, 52,2% foram voluntários, 39,1% bolsistas e 8,7% foram bolsistas e voluntários. O grupo Vi-vendo Imagens foi o que mais teve bolsistas, totalizando 33,3%, orientado pela professora Marise Berta, enquanto o Nanook e LAF tiveram cada um 13%, orientados respectivamente pelos professores José Serafim e Guilherme Maia.

A importância da relação com grupos de pesquisa pode ser atribuída, ao menos parcialmente, à atuação de parte dos docentes da área de concentração – assim como de contextos relacionados ao percurso formativo nela oferecido – em programas de pós-graduação e em centros de pesquisa da UFBA e de outras universidades próximas. Ao mesmo tempo, a relevância dessa relação com a pesquisa é sugestiva para a compreensão de uma das perspectivas dos egressos após a conclusão do curso: a continuidade na trajetória acadêmica, por meio da busca de inserção na pós-graduação.

Atividade de extensão

O estudante de Cinema e Audiovisual também conta com atividades extraclasse que contribuem para a sua formação acadêmica e profissional. Essas atividades são conhecidas na universidade

como atividades de extensão e ocorrem, normalmente, no período vespertino e/ou noturno.

De acordo com os dados da pesquisa, 51,8% dos respondentes já participaram de alguma atividade de extensão durante a graduação. Entre as atividades extraclases citadas, podemos destacar a participação em: cursos e palestras ministradas dentro e fora da universidade (27,6%), participação em congressos e outros eventos (17,2%), CineFACOM (17,2%) e Centro Acadêmico (13,8%).

Outras experiências também foram citadas, tais como: Cineclubes, Laboratório Audiovisual (LabAV) e Produtora Júnior. Contudo, mesmo com um número considerável participação em atividades de extensão, ainda é notória a porcentagem de egressos que não se envolveram com atividades extraclases, 48,2%. Em termos de duração, a maioria dos estudantes, 38,5%, que participaram de alguma atividade de extensão ficaram dois anos nos projetos.

Observa-se que parte das atividades de extensão mencionadas está relacionada a grupos de pesquisa, assim como a instâncias institucionais já consolidadas na FACOM e na UFBA. Além de cursos, palestras, congressos e eventos, é importante destacar também a relevância de projetos cineclubistas, cujo campo possui elevada relevância histórica, em especial no contexto brasileiro, e a extensão constitui seu espaço privilegiado de inserção nas universidades.

Estágio

A maioria, 58,1%, dos respondentes afirmou ter passado pela experiência de estágio. As empresas e instituições mais citadas foram os órgãos vinculados à UFBA (TV UFBA, SEAD, SUMAI), com 12,9% dos respondentes que afirmaram já ter estagiado em algum desses locais, seguidos pela TVE Bahia com 3,2%. De acordo com a pesquisa, a maior parte dos estágios costuma ter a duração de dois anos (17,7%) e alguns de um ano (12,9%).

As áreas de atuação mais citadas nos estágios foram: produção, 15,4%; montagem e fotografia, ambas com 14,6%; som, 9,2%; direção, 8,5%; roteiro, 6,2%; e direção de arte e animação, 2,3%. Entre as respostas, outros campos de experiência de estágio foram mencionados nove vezes (6,9%). Vinte e dois egressos (35,5%) que participaram da pesquisa afirmaram ter vivenciado outras experiências profissionais ao longo do curso, tais como a participação na produção de filmes e documentários independentes e monitorias.

Trabalho na área

Os egressos foram questionados quanto à sua atuação profissional e inserção no mercado de trabalho, a fim de compreender o cenário empregatício após a conclusão da graduação. Trinta e nove respondentes (62,9%) afirmaram trabalhar na área de audiovisual após terem se formado, enquanto 37,1% disseram que não. Quarenta e cinco por cento das pessoas que participaram da pesquisa declararam trabalhar em uma empresa ou instituição, já 22,6% indicaram que trabalham de forma independente.

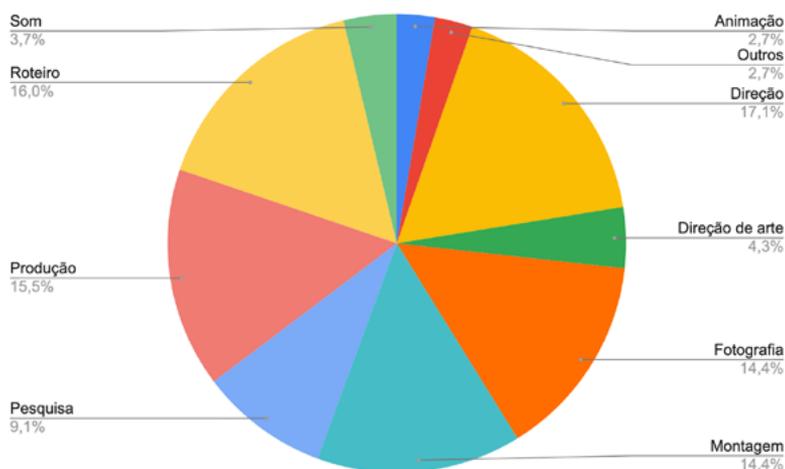
Dentre as empresas citadas na pesquisa, ao contrário da situação dos estágios, não há uma repetição significativa de nomes. Apenas instituições públicas são mencionadas cinco vezes, são elas: a UFBA, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), o Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (IRDEB) e a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz).

Enquanto 87,1% dos respondentes afirmam que o curso contribuiu para o seu trabalho na área de cinema e audiovisual, somente 12,9% disseram que não. Cinquenta por cento já tiveram alguma de suas produções participando de mostras ou festivais como o I Festival Tela Universitária de Cinema, o CachoeiraDoc, o Festival de Brasília e o Cine Pernambuco.

Quanto à área de atuação dos egressos (Gráfico 3), a partir da pesquisa é possível observar que as áreas de direção (17,1%), roteiro (16%), produção (15,5%), fotografia (14,4%) e montagem (14,4%) são as mais populares em comparação com pesquisa (9,1%), direção de arte (4,3%), som (3,7%) e animação (2,7%).

O questionário permitia, também, que o respondente marcas-se a opção “outros” e descrevesse qual a sua atuação profissional atual. Alguns egressos descreveram atividades fora do escopo da formação, como lecionar em educação infantil e comunicação corporativa.

Gráfico 3 – Áreas de atuação no cinema e audiovisual



Fonte: elaborado pelos autores.

Pós-graduação

Os egressos foram perguntados se haviam feito ou se estavam cursando alguma pós-graduação. A minoria dos entrevistados respondeu que sim, 29%, sendo consecutivamente questionados sobre qual o nível da pós-graduação. Dos que responderam, 50% fizeram mestrado, 33,3% fizeram especialização, 11,1% doutorado e 5,6% *Master of Business Administration* (MBA).

A partir dos títulos dos trabalhos de conclusão de pós-graduação informados pelos egressos, percebemos que 33,3% dos temas são análises envolvendo filmes de ficção ou documentários. Foi feita uma nuvem de palavras para tentar observar os temas que poderiam emergir entre os mais recorrentes. É possível perceber que termos como cinema e corpo se destacam (Figura 1).

Cinema e Audiovisual pela UFBA. Para analisar os dados referentes às opiniões dos respondentes, foram criadas três categorias para reunir as respostas abertas: “Bom”, “Regular” e “Ruim”, que subdividem as respostas. Segundo os dados coletados, 38% dos estudantes acreditam que o profissional formado em Cinema e Audiovisual na UFBA seja bom, 32% acreditam que seja regular e 30% acham que seja ruim.

Dentre as principais queixas dos estudantes, destaca-se o teor teórico do curso. Para a maioria, a área de concentração em Cinema e Audiovisual possui uma carga pesada de disciplinas teóricas, enquanto as disciplinas práticas são pouco ofertadas. Alguns egressos alegam que o motivo para essa desproporção é a falta de equipamentos e a dificuldade da universidade em adquiri-los. É importante ressaltar, contudo, que a maioria das disciplinas que compõem a área é da modalidade teórico-prática e, nesse sentido, as duas dimensões não estão separadas. Considerando que, para os egressos, há um predomínio do teor teórico em sua formação, é possível observar que, apesar de buscarem articular teoria e prática, as disciplinas da área de concentração têm privilegiado a dimensão teórica.

Segundo os estudantes, devido a esse déficit, muitos graduandos recorrem a *workshops* e cursos extras para ter a formação técnica que deveria ser ofertada. Em decorrência disso, os respondentes da pesquisa que classificaram o profissional como ruim e regular (50,8%) acreditam que o curso não prepara o aluno para o mercado de trabalho na área audiovisual. Pode-se observar, nesse contexto, que a avaliação dos egressos pressupõe uma equivalência entre experiência prática – isto é, nas diversas modalidades de atuação no campo do cinema e do audiovisual – e experiência técnica – isto é, com ferramentas, equipamentos e *softwares* adotados como parte da prática em cinema e audiovisual.

Contudo, muitos elogiam o empenho dos professores, apesar da falta de recursos, e afirmam que o profissional, graças aos debates teóricos, possui uma ampla visão crítica, humanística e cultural sobre o audiovisual.

No geral, acredito que o egresso da graduação em Cinema e Audiovisual da UFBA consegue, escolhendo os professores certos, ter uma sólida formação teórica, mas necessita recorrer a cursos extra e/ou estágios para ter uma formação técnica mais robusta. Apesar de ser muito estimulada a produção/realização ao longo do curso, a falta

de equipamentos variados e de qualidade à disposição dos alunos e a existência de poucos professores interessados/engajados em realmente equilibrar os aspectos teóricos e técnicos de algumas disciplinas acaba impactando diretamente na melhor contribuição para uma formação mais qualificada dos alunos dessa graduação em profissionais com conhecimentos técnicos aportados/reforçados pela universidade para a produção/realização audiovisual [respondente 3].

Acredito que são profissionais com um bom senso crítico sobre o cinema com boa bagagem teórica, porém com pouquíssima experiência prática, caso não estejam inseridos de alguma forma trabalhando no mercado audiovisual [respondente 8].

Além da pressuposição de equivalência entre experiência prática e experiência técnica, pode-se notar uma percepção generalizada de que a aprendizagem necessária para a atuação profissional não se encerra na formação universitária, demandando formação complementar. Embora seja atribuída, basicamente, a insuficiências da área de concentração em Cinema e Audiovisual, a necessidade de formação complementar e de continuidade na busca de conhecimento pode ser relacionada, igualmente, a dois fatores complementares: a característica relevância de tecnologias em constante transformação e atualização, no campo do Cinema e do Audiovisual; e a tendência contemporânea geral, em diversos campos de trabalho, de aceleração das transformações no mercado de trabalho, exigindo atualização constante dos profissionais das mais diversas áreas.

Considerações finais

Em 2020, no estado da Bahia, foram identificados 11 bacharelados e três cursos tecnológicos em Cinema e Audiovisual, sem contar a área de concentração ofertada na UFBA – Observatório do Audiovisual Baiano, 2021. A autoavaliação institucional, que deve recorrer à pesquisa com egressos, é um importante insumo para o aprimoramento contínuo do planejamento de um curso. No caso de cursos do campo do Cinema e do Audiovisual, as trajetórias profissionais, acadêmicas e/ou artísticas efetivamente trilhadas pelos egressos podem evidenciar horizontes e limites da formação oferecida. As perspectivas dos egressos sobre a formação recebida, por sua vez, permitem identificar os fatores relacionados a tais

horizontes e limites, de modo a facilitar atualizações curriculares, ajustes nas práticas formativas e outras ações no âmbito pedagógico dos cursos.

A pesquisa que realizamos pode contribuir para a discussão e o aperfeiçoamento do PPP do bacharelado de dois ciclos em Cinema e Audiovisual, processo conduzido pelo Núcleo Docente Estruturante de Cinema e Audiovisual da FACOM, numa busca por evidenciar a percepção de egressos como um possível indicador de avaliação institucional. O referido projeto foi elaborado com base no diálogo com estudantes e egressos, em reuniões de apresentação e debate sobre: 1) a atualização curricular da área de concentração em Cinema e Audiovisual – que conclui o primeiro ciclo do curso proposto; e 2) as propostas para o novo ciclo, que se acrescenta à área de concentração e pretende consolidar, com dois semestres adicionais, um percurso de aperfeiçoamento profissional. A pesquisa com egressos complementa as reuniões realizadas com dados específicos, organizados e representativos de um universo mais amplo do que o dos egressos que efetivamente compareceram às reuniões.

Pode-se observar que, do ponto de vista dos egressos, há uma deficiência significativa na formação técnica oferecida pela área de concentração, aspecto apontado como regular, ruim ou péssimo por 67,7% dos respondentes. No atual cenário que vivemos de transformações tecnológicas no campo do audiovisual, isso pode se tornar ainda mais problemático. Nesse sentido, a proposta do bacharelado de dois ciclos em Cinema e Audiovisual corresponde a uma forma de confrontar essa deficiência, detectada de modo difuso e informal anteriormente, e confirmada na pesquisa realizada com egressos. Assim, a pesquisa com egressos corrobora com a proposta de um segundo ciclo focado no aperfeiçoamento profissional, voltado para as diversas possibilidades de atuação no campo do Cinema e do Audiovisual, numa continuidade da formação oferecida na área de concentração inicial.

Referências

COSTA, L. *et al.* A formação em Jornalismo na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos egressos. *Revista Brasileira de Ensino de Jornalismo*, Brasília, DF, v. 11, n. 28, p. 69-88, 2021.

COSTA, L. *et al.* Formação em Produção Cultural na Universidade Federal da Bahia: uma análise dos alunos egressos. *In*: COSTA, L. F.;

- MELLO, U. B. de (org.). *Formação em organização da cultura no Brasil: experiências e reflexões*. Salvador: Edufba, 2016. p. 79-103.
- CRONBACH, L. J. Course Improvement through Evaluation. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, New York, v. 64, n. 8, p. 672-683, 1963.
- DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. A importância dos estudos com egressos na avaliação de programas. In: DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades na avaliação de programas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 15-22.
- DE BONI, R. B. Websurveys nos tempos de COVID-19. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 7, p. 1-4, 202.
- DUARTE, M. R. T. Pesquisa avaliativa em educação: concepções e possibilidades de análise. In: DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades na avaliação de programas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 23-43.
- FERREIRA, A. K.; PIRES, P. S.; PINTO, A. Pesquisas de Avaliação e Confidencialidade da Informação: limites e conflitos. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, Marília, v. 7, p. 82-101, 2014.
- IVO, E.; LOPES, F. S. Breve panorama dos formados no Curso de Cinema da UFF. *Cadernos do FORCINE*, [São Paulo], v. 1, p. 27-48, 2015.
- MEIRA, M. D. D.; KURCGANT, P. Avaliação de Curso de Graduação segundo egressos. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 481-485, 2009.
- NORMANHA, R. As políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil e a formação em cinema e audiovisual. *Dialogia*, São Paulo, n. 38, p. 1-20, 2021.
- OBSERVATÓRIO DO AUDIOVISUAL BAIANO. *Anuário do audiovisual baiano 2019/2020*. Salvador: Arco Audiovisual, 2021.
- PAIXÃO, R. B.; HASTENREITER FILHO, H. N. Autoavaliação de impactos: o que nos dizem os egressos de um mestrado profissional em administração?. *Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 831-859, 2014.
- PEREIRA, A. K.; PIRES, P. S.; PINTO, A. Pesquisas de Avaliação e Confidencialidade da Informação: Limites e Conflitos. *Revista Brasileira de Monitoramento e Avaliação*, Brasília, DF, n. 7, p. 82-101, 2014.
- PICCOLO, F. D. A Formação Profissional dos Alunos do CST em Produção Cultural do IFRJ: Relato de uma Pesquisa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURAIS, 3., 2012, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro; Fundação Casa de Rui Barbosa, 2012.
- SAMPAIO, S. M. R.; COELHO, M. T. Á. D. *Perfil e trajetórias acadêmicas de ingressos e egressos dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia*. Salvador: Edufba, 2019.

SILVEIRA, O. M. C.; CARVALHO, L. T. de. Estratégias metodológicas para pesquisas com egressos. In: DAZZANI, M. V. M.; LORDELO, J. A. C. *Estudos com estudantes egressos: concepções e possibilidades na avaliação de programas*. Salvador: Edufba, 2012. p. 45-75.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. *Formulário para proposta de área de concentração*. Salvador: UFBA, [20--].

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos Em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 12, p, 7-24, 1995.

Submetido em: 23/03/2023
Aprovado em: 16/11/2023

“Território do brincar – diálogo com as escolas”: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre

Resumo: A presente pesquisa foi concebida com o intuito de compreender os efeitos do documentário *Território do brincar* no cotidiano das escolas citadas no curta-metragem *Território do brincar: diálogo com as escolas*, com vistas a produzir importantes reflexões sobre as nuances pedagógicas inerentes ao brincar livre no contexto escolar. Para tanto, foram realizadas análises discursivas a partir das falas apresentadas no referido curta-metragem. Uma das conclusões destacadas neste artigo é de que a organizadora do projeto “Território do brincar” expressa claramente sua intenção de produzir elementos que ajudem educadores a repensar o brincar dentro do contexto escolar, a partir das manifestações lúdicas expressas pelas crianças em seus cotidianos fora da escola. As críticas e reflexões aqui destacadas apontam oportunas e relevantes possibilidades de mudanças na organização escolar de instituições de ensino básico e infantil, que corroboram com um fazer docente alinhado aos interesses e necessidades educacionais das crianças brasileiras, em sua diversidade e inteireza.

Palavras-chaves: brincar livre; infância; conhecimento; socialização.

Luciano Silveira Coelho

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

luciano.coelho@uemg.br

Felipe Costa Andrade

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

fandrade1207@gmail.com

Sheylazarth Presciliana Ribeiro

Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

sheylazarth.ribeiro@uemg.br

Aládia Cristina Rodrigues Medina

Prefeitura Municipal de Nova Lima

Centro Universitário Universo BH

aladiamedina34@gmail.com

“Playing territory – dialogue with schools”: rethinking everyday school life from free play

Abstract: The present research was conceived to understand the effects of the documentary *Playing Territory*, in the daily life of the schools mentioned in the short film *Playing Territory: dialog with schools*, with a view to producing important reflections on the nuances of the pedagogical processes inherent of free play in the scholar's context. For that, discursive analyzes were carried out from the presented lines in the referred short film. One of the conclusions highlighted in this article is that the organizer of the project “Playing Territory” clearly expresses its intention to produce elements that help educators to rethink playing within the school context based on the playful manifestations expressed by children in their daily lives, outside of school. The reviews and reflections highlighted here point to opportune and relevant possibilities for changes in the school organization of basic and early childhood education institutions, which corroborate with a teaching practice aligned with the interests and educational needs of Brazilian children, in its diversity and completeness.

Keywords: free play; childhood; knowledge; socialization.

“Território de juego – diálogo con las escuelas”: repensar la cotidianidad escolar desde el juego libre

Resumen: La presente investigación fue concebida con la intención de comprender los efectos del documental *Territorio de juego*, en el cotidiano de las escuelas mencionadas en el cortometraje *Territorio de juego: diálogo con*

las escuelas, con miras a producir importantes reflexiones sobre los matices pedagógicos inherentes al juego libre en el contexto escolar. Una de las conclusiones de este artículo es que el organizador del proyecto “Território do brincar” expresa claramente su intención de producir elementos que ayuden a los educadores a repensar el juego en el contexto escolar a partir de las manifestaciones lúdicas expresadas por los niños en su vida cotidiana, fuera de escuela. Para ello, se realizaron análisis discursivos a partir de las líneas presentadas en el referido cortometraje. Las críticas y reflexiones aquí destacadas apuntan a posibilidades oportunas y relevantes de cambios en la organización escolar de las instituciones de educación infantil y básica, que corroboren una práctica docente alineada con los intereses y necesidades educativas de los niños brasileños, en su diversidad y plenitud.

Palabras clave: juego libre; infancia; conocimiento; socialización.

Introdução

O problema apresentado nesta pesquisa começou a se delinear após assistirmos ao documentário *Território do brincar* e ao curta-metragem *Território do brincar: diálogo com as escolas*, que nos provocaram a pensar os tempos e espaços escolares em prol de uma nova perspectiva de abordagem do brincar. O princípio que orienta tal mudança se fundamenta no entendimento de que o brincar não deve ser abordado apenas como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como o conhecimento propriamente dito (Debortoli, 2002).

Para Carvalho e Guimarães (2002), as crianças criam e recriam o mundo à sua maneira durante o ato de brincar, cujo movimento se configura como uma forma particular com que as crianças lançam mão para compreender e se situarem no mundo. Ainda conforme Carvalho e Guimarães (2002), o processo de exploração de seus sentimentos possibilita às crianças compreender o desconhecido, conhecimento esse que está diretamente relacionado ao brincar, à brincadeira, aos jogos e ao contexto lúdico. Assim, descobrem quais são seus limites, suas potencialidades e as capacidades que permitem que elas exercitem sua autonomia e sua identidade.

Essa temática é palco de muitas discussões, pesquisas e reflexões que se consubstanciam na produção acadêmica e escolar de diferentes maneiras. O longa-metragem *Território do brincar*, lançado em 2015 pelos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks, soma-se a essas produções ao registrar e difundir o brincar e a cultura infantil de diversas regiões do Brasil. Além do documentário, esse projeto produziu dois livros, duas séries infantis para televisão, artigos, uma exposição itinerante e o

curta-metragem *Território do Brincar: diálogo com as escolas* (2015), que é o objeto de análise do presente texto. Depois de realizar videoconferências, encontros no Instituto Alana¹ e um projeto de pesquisa sobre o brincar em cada escola parceira, tais atividades foram registradas nesse curta-metragem com o objetivo de compartilhar o caminho de reflexão e diálogo entre as escolas e a equipe do *Território do Brincar*.

Nesse sentido, realizamos análises discursivas sobre os relatos dos efeitos do documentário no cotidiano das seis escolas² citadas no curta-metragem “Território do Brincar – Diálogos com Escolas”. Para tanto, retiramos trechos dos relatos apresentados nessa fonte audiovisual com o intuito de criticar, refletir e destacar os conceitos e fundamentos acadêmicos que sustentaram as revisões empreendidas nas escolas em questão. Com isso, destacamos as mudanças ocorridas nos tempos e espaços dessas escolas, além das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças e analisamos as revisões paradigmáticas realizadas pelo corpo docente sobre a importância do brincar livre na formação humana.

Conceitos e fundamentos sobre o brincar

Diversos estudiosos entendem os vocábulos “brinquedo”, “brincadeira” e “jogo”, como sinônimos e inerentes ao período da infância. Entretanto, é possível identificar uma prevalência de termos como “brinquedo”, “brincadeira” e “brincar” em determinados autores, enquanto outros operam de forma mais sistemática com o conceito de jogo. Apesar das divergências vocabulares, é possível verificar aproximações semânticas na literatura vigente, sobretudo nas relações entre lúdico, aprendizagem e cultura.

Para Benjamin (2010), o primeiro brinquedo de uma criança é o seu próprio corpo. Segundo o autor, o brinquedo e o brincar são instrumentos potentes de registro histórico da relação adulto/criança, pois, como elementos culturais, esses objetos e práticas revelam as concepções sobre o lúdico e a infância e promovem narrativas alinhadas com o contexto histórico e social. Didonet (1994) enfatiza que todas as culturas, desde as mais antigas, produziram e utilizaram brinquedos, e que eles são produtos culturais os quais refletem as características de uma época, de uma sociedade e de um grupo específico, além de serem constituídos pelos valores e crenças da cultura em que estão inseridos e, por sua vez,

1 O Instituto Alana é uma iniciativa que trabalha disseminando os direitos das crianças através de projetos, programas e parcerias com objetivo de garantir condições para o desenvolvimento integral da infância em seus diferentes espaços de vivência e contextos. É a reunião de uma diversidade de profissionais como educadores, cineastas, advogados, cientistas, jornalistas, administradores, ativistas, comunicadores, designers, pedagogos, dentre outros que buscam trabalhar juntos para promover e inspirar novas possibilidades de mundo.

2 Centro de Educação Infantil do Espaço Alana – São Paulo (SP), Colégio Oswald Andrade – São Paulo (SP), Colégio Sidarta – Cotia (SP), Escola Casa Amarela – Florianópolis (SC), Escola Vera Cruz – São Paulo (SP) e Escola Viverde – Bragança Paulista (SP).

influenciarem a forma como as crianças percebem e interpretam o mundo à sua volta.

Froebel (1912) propõe diversas metodologias para o uso de brinquedos, jogos e atividades com bola, cubo, varetas e anéis, dentre outros. Essas atividades permitiam a realização de ações que foram por ele designadas de “ocupações”. Em seu entender, brinquedos e jogos delineiam atividades livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, e deveriam ser destinadas a liberar as crianças dos afazeres cotidianos. Enquanto isso, Piaget (1982) divide o jogo em três categorias: “jogo do exercício”, com o objetivo de exercitar a função em si; “jogo simbólico”, que funciona como uma espécie de assimilação, também conhecido como faz-de-conta; e “jogo de concentração”, no qual a criança cria algo, situando-se numa relação entre o jogo e o trabalho. O autor afirma que a origem dos jogos reside na imitação, cujo aspecto determina a preparação e a reflexão, em que o significado é a associação entre a imagem (significante) e o conceito (significado). Para Winnicott (1979), o brincar facilita o crescimento e a saúde das crianças, levando-se em conta que a brincadeira oferece-lhes a oportunidade para o exercício da simbolização, aspecto esse que emana da vida do indivíduo. Esse autor também observou alguns aspectos inerentes à brincadeira, tais como: o prazer de brincar, a agressividade, a angústia e a capacidade criadora. Nesse processo, considera-se o elo entre a relação do indivíduo com a realidade interior e a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada.

Segundo Vygotsky (1991), é através da brincadeira, do brinquedo e do imaginário que ocorrem as diversidades entre o campo do significado e da visão. Neles, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge de ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se uma boneca e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. Por isso, o faz-de-conta é um potente recurso para criar situações de aprendizagem significativas para as crianças em contextos escolares, em que as estruturas das brincadeiras e seu caráter lúdico podem ser incorporados pelos professores em atividades variadas (Vygotsky, 1991). Ainda segundo o autor, o brincar expande a zona de desenvolvimento proximal (ZDP)³, pois a criança comporta-se em um nível que ultrapassa aquilo ao qual está habituada a fazer. Nesse sentido, a brincadeira possibilita aprendizagens e o desenvolvimento de habilidades múltiplas porque possui três características básicas: a imaginação, a imitação e a regra. Na medida em

3 Em suma, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança – ou de um indivíduo – e seu potencial de desenvolvimento máximo com a ajuda de outro sujeito mais experiente ou habilidoso. É a diferença entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com assistência ou orientação. Essa zona é importante porque é o espaço/tempo onde o aprendizado ocorre de forma mais efetiva e é onde as interações sociais e o ensino se tornam cruciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo (Vygotsky, 1991).

que cresce, por meio dela, a criança aprende a construir sentidos e significados quanto ao mundo que a rodeia.

Operando com o conceito de jogo, Jean Baptiste Chateau, Johan Huizinga e Roger Caillois são importantes teóricos que trazem contribuições complementares para o entendimento do tema. Para Chateau (1987), o jogo é uma atividade em que a imaginação é usada para criar situações que são diferentes da realidade, uma forma de escapar da monotonia da vida diária e que consiste em uma atividade que pode ser praticada por pessoas de todas as idades. Já Huizinga (1990) argumenta que ele é uma atividade fundamental da cultura humana e que desempenha um papel importante em todas as formas de sociedade, além de ser uma atividade voluntária que se caracterizava por ser livre, separada da vida cotidiana e governada por regras específicas. Para Caillois (1990), o jogo se caracteriza pela busca do prazer, pela liberdade das preocupações diárias e pela imposição de limites autoimpostos. Ele também o definiu em quatro tipos: “*agon*” (competição), “*alea*” (sorte), “*mimikry*” (simulação) e “*ilinx*” (vertigem). Em síntese, cada um desses teóricos oferece uma perspectiva única e complementar sobre o conceito de jogo. Chateau destaca sua imaginação e diversão como elementos-chave, Huizinga enfatiza sua importância na cultura humana e sua implícita relação com as regras e Caillois evidencia o prazer, a liberdade e a autoimposição de limites como suas características essenciais.

Destarte, é conveniente salientar que, expressas por meio de vocábulos diversos e conceitos, essas atividades lúdicas se transformaram e o interesse em torno delas ganhou espaço nas discussões teóricas enquanto possíveis instrumentos de aprendizagem, assumindo concepções teóricas e formas de inclusão no espaço escolar, das mais variadas formas. A partir dessas constatações, infere-se que, ao ingressarem nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças já possuem um conhecimento de mundo, repleto de experiências e saberes, que não deve ser ignorado pela escola e que se consolida, muitas vezes, através do jogo, do brincar e da brincadeira. Um momento em que esses processos de aprendizagens pelo lúdico entre as crianças ocorrem com maior potência é no período do recreio, onde há a prevalência de um brincar livre, sem vínculos pedagógicos, por intermédio de trocas e interações com seus pares. Por isso, faz-se necessário e urgente uma revisão da importância atribuída a esses tempos/espacos/experiências nas instituições escolares.

O brincar livre e a construção de conhecimento

Não é difícil constatar a relevância das experiências com brinquedos, brincadeiras, jogos e atividades lúdicas no percurso histórico de um ser humano, cujos registros de memória marcam empreendimentos de descobertas e aprendizagens muito significativas. Segundo Spréa (2018, p. 21), esse período é determinado por aquela velha dose de fantasia tão conhecida por cada um de nós ou de falta de seriedade diante da verdade das coisas. Na visão do autor, quando uma criança brinca, ela experimenta um processo caracterizado por delimitações físicas e simbólicas e, por isso, se arrisca em aventuras imaginárias, constrói cenários e fantasias, desempenhando um estado em que ela responde às próprias inquietações. Ainda conforme Spréa (2018), esse sistema que envolve as atividades lúdicas da criança resguarda e proporciona a coexistência de diferentes sentidos e visões de mundo, reflexo da diversidade sociocultural da própria sociedade na qual vivemos.

Transportando essas considerações para o universo do recreio, podemos constatar que esse momento se trata de um espaço/tempo demasiado importante no cotidiano escolar, onde diversos valores são vivenciados de maneira concreta: tolerância, cidadania, convivência, o respeito às regras do jogo e da brincadeira, dentre outros. Na esteira dessa discussão, Velho (2010) afirma que a escola acomoda e também reage à complexidade de efeitos que decorrem da existência de diversas tradições culturais, da multiplicidade de interesses, dos variados sistemas de representações e visões de mundo, das estratégias de diferenciação social que se interconectam, cruzam-se e dão origem à tendências, consensos e conflitos em seu interior.

Como processo de comunicação, o brincar livre incorpora tanto a expressão de conteúdos e conceitos socialmente construídos, quanto possibilita uma releitura pessoal e singular da realidade vivida, razão pela qual as vivências dessa prática possibilitam o desenvolvimento de diversas formas de linguagem. Nesse sentido, enquanto alternativa de assimilação do mundo e de si mesmos, a brincadeira livre contribui para fortalecer o desenvolvimento infantil e os mais diversos processos de aprendizagem.

O brincar, a infância e a relação interpessoal entre crianças e adultos passaram por mudanças de paradigmas, assumindo novos contornos na sociedade contemporânea. A escola, por sua vez,

tem caminhado para uma mudança de concepção, buscando se adaptar aos novos tempos, às novas mídias e tecnologias. Conforme Kishimoto (2008), o processo de modernização, urbanização, industrialização e os novos meios de vida têm transformado o sistema educacional brasileiro, fazendo com que as escolas marginalizem os desejos das crianças e, conseqüentemente, as brincadeiras que emanam da infância.

Não são raros os contextos escolares em que o brincar é visto como manifestação cultural de menor importância. Segundo Faria (2002), a escola é interpretada como lugar de “pré-para-ação” e oráculo do futuro jamais vivido; como templo das coisas sérias, como instituição que não constitui espaço para manifestação do lúdico. Apesar de frequentemente as justificativas para algumas dessas abordagens educacionais residirem em “demandas contemporâneas”, sua origem remonta a um contexto histórico em que as crianças não eram reconhecidas enquanto sujeitos plenos, mas como uma “tábula rasa” ou “vir a ser”. Tomando como referência estudos que revelam a forma como as crianças eram representadas na Idade Média, percebemos que a infância é praticamente desconsiderada, e que as crianças eram entendidas como adultos em miniatura (Ariès, 1978). A consequência disso é que, ainda hoje, compreende-se o brincar na escola apenas como instrumento pedagógico, e não como conhecimento propriamente dito (Debertoli, 2002). Nesse sentido, o brincar livre é desprezado enquanto manifestação de conhecimento. Esse saber protagonizado pelas crianças termina por enfrentar resistências e manifesta-se de maneira marginal nos tempos e espaços escolares. O recreio, por exemplo, não é um tempo planejado na organização escolar em função do reconhecimento da importância de preservar o brincar na infância, mas inserido nesse contexto para melhorar o rendimento escolar (Faria, 2002). Nesse “intervalo entre aulas”, muito saber é reproduzido, reinventado e compartilhado pelas crianças.

Nesse contexto, o brincar de faz-de-conta desempenha papel fundamental nas manifestações lúdicas infantis. A imitação dos adultos em suas tarefas cotidianas são temas recorrentes nas brincadeiras dos recreios e intervalos escolares. São nesses momentos que as crianças representam o outro com o intuito de compreender melhor quem são as pessoas que vivem ao seu redor e quais os seus papéis sociais, “encenações” essas que contribuem para o entendimento e assimilação de regras e comportamentos instituídos pela

sociedade. Segundo Cerqueira-Santos (2004, p. 25), esse processo se caracteriza da seguinte maneira:

A essência da brincadeira de faz-de-conta é a criação de uma nova relação entre o significado e a percepção, ou seja, entre o pensamento e o real. Neste contexto, Vygotsky (1991) enfatiza o objeto como o pivô da brincadeira e que ao brincar de faz-de-conta, a criança representa papéis e relações do mundo adulto.

Dessa forma, o faz-de-conta constitui um caminho para formulação de hipóteses no processo de construção de conhecimento, bem como para se entender as relações entre os adultos, alterando os significados dos objetos, eventos, expressões e sonhos através de múltiplas formas de linguagem.

Pimentel (2007, p. 226) afirma que o brincar livre tem um legado importante na formação da criança, tanto em sua socialização quanto em sua aprendizagem:

O ato de brincar livre instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento.

O brincar livre, portanto, é um viés adequado para promover situações de aprendizagens significativas por contribuir para a aquisição de conhecimentos, habilidades e relações, além de ajudar as crianças a se situarem no mundo em que vivem. A vivência de situações que proporcionam satisfação às crianças, por meio de desafios e recompensas, permite-lhes desenvolver um repertório para a resolução de situações-problema no futuro, além do aprendizado de regras, algo de suma importância. O brincar livre é, portanto, um laborioso e refinado processo de construção de conhecimentos.

Território do brincar: repensando o cotidiano escolar a partir do brincar livre

O curta-metragem tem início com cenas de crianças brincando em diversos contextos extraescolares pelo país. A fala introdutória é de Renata Meirelles, organizadora do projeto, com as seguintes indagações:

O que fazem as crianças fora da escola, em seus momentos mais espontâneos? O que elas têm a nos dizer através dos seus gestos, das brincadeiras? E o que é que tudo isso ecoa para o educador? O convite do Território do Brincar para as escolas parceiras foi para a gente olhar e dialogar em conjunto sobre o brincar de tantas infâncias pelo Brasil (Território [...], 2015b).

Com esses questionamentos, Renata Meirelles expressa claramente a intenção do projeto “Território do Brincar” em produzir elementos que ajudem os educadores a repensar o brincar dentro do contexto escolar, a partir das manifestações lúdicas expressadas pelas crianças em seus cotidianos, fora da escola.

Logo em seguida, a professora Telma Scott, do Colégio Sidarta, Cotia (SP), reforça a necessidade de uma mudança paradigmática sobre o brincar no contexto escolar, quando afirma que:

Eu acho que ele (Território do Brincar) chega desconstruindo algumas percepções que os professores têm acerca do brincar. Muitas vezes assim, a brincar, eu vou ensino a . Tá, eu vou brincar de Corre Cutia, eu vou trazer as s tradicionais para criança que é importante, mas não deixa que a criança brinque e explore as coisas que ela tem ao redor dela. Então fica sempre uma dirigida onde você não consegue ver essas necessidades das crianças (Território [...], 2015b).

Essa exploração dos materiais, objetos e do espaço ao seu redor é o elemento central no brincar. Em sua célebre frase “[...] as crianças fazem história a partir do lixo da história”, Benjamin (2010) nos ensina que o substrato lúdico do brincar infantil emana de maneira mais significativa quando se origina de matérias-primas simples e cotidianas.

Além disso, a professora enfatiza a importância e legitimidade do brincar livre, tradicionalmente marginalizado pelos educadores, e critica a insistência no brincar dirigido. Essa reflexão paradigmática é reforçada pela fala da professora Sandra Eckschmidt, da Casa Amarela, Florianópolis (SC), quando relata como é difícil reconstruir essa relação entre o educador, a criança e o brincar:

Será que você tá deixando o ‘ser criança’ ser como ele está aí para ser? Ou dentro da sua pedagogia, de alguma forma, tem um modelo bem definido? [...] é se colocar numa situação de mediador e não de dono do conhecimento [...] o educador é treinado nas formações das faculdades de Pedagogia a sempre

intervir. No fundo, é isso que o Território do Brincar tá mostrando pra gente: se recolha, se recolha. (Território [...], 2015b).

Apesar de urgentes e pertinentes, é preciso cautela nas análises das ponderações acima descritas, a fim de evitar conclusões aligeiradas. Nesse sentido, Debortoli (2002, p. 77) reforça que:

Dizer que as crianças precisam brincar livremente não significa que o professor não deva interferir na brincadeira das crianças. Quando o adulto se envolve no brincar com as crianças, partilhando a construção das regras, ensinando novas coisas, deixando que as crianças lhe ensinem outras, este tem a oportunidade de ajudá-las a organizar sua experiência.

O que as fontes anteriormente citadas nos revelam é que não é necessária a intervenção do adulto para que o brincar aconteça. Entretanto, isso não significa que seu envolvimento não deva acontecer. É preciso rever esse local em que nós, adultos, nos colocamos na escola, sempre assumindo a centralidade da cena, como únicos detentores do saber.

O reconhecimento do brincar enquanto conhecimento é outra revisão conceitual a ser feita. Tradicionalmente, a presença da brincadeira no contexto escolar só é legitimada quando associada a outro saber. No relato da professora Tatiana Tatit, do Colégio Oswald de Andrade, São Paulo (SP), fica claro como isso pode ser questionado:

A ideia era ser a brincadeira por si só. Não tinha nenhum conteúdo amarrado por trás disso. A ideia não era 'ah, não, agora vamos catalogar que conteúdos que eles trabalharam'. A ideia era brincar e a finalidade era o brincar (Território [...], 2015b).

Sobre isso, Debortoli (2002) afirma que o princípio norteador da presença do brincar na escola deveria se fundamentar no entendimento de que o brincar não pode ser abordado apenas como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como conhecimento propriamente dito.

Com relação aos tempos e espaços, os relatos de Bárbara Aché Nolla, outra professora do Colégio Oswald de Andrade e de Isadora Libera Mathias de Moraes, da Escola Viverde, Bragança Paulista (SP), indicam necessidades e possibilidades de mudança na organização escolar.

As primeiras reuniões nossas de vídeo conferência aconteciam aqui na biblioteca e o recreio acontecendo lá atrás, então tinha momentos que a gente estava discutindo aqui essa questão do espaço, do tempo do brincar dentro da escola, do tempo brincar dentro do fundamental e as crianças numa brincadeira muito bacana, e a gente olhava daqui e via, e aí bateu o sinal, meio que num canto geral as crianças ‘ahhh’. Então a gente saiu daqui, de que jeito a gente pode organizar nossas rotinas diferente para que o sinal aconteça, a rotina aconteça, mas que esse espaço da brincadeira não tenha um tempo fragmentado, há bom agora acabou, vamos pra sala de aula (Território [...], 2015b).

Inspira muito aproveitar melhor o espaço, aproveitar melhor as oportunidades que já tínhamos (Território [...], 2015b).

Segundo Faria (2002), a escola não é um espaço social neutro, mas uma instituição impregnada de normas, valores, conceitos e pré-conceitos que organizam seu currículo, bem como seus tempos, espaços e materialidade. Nesse sentido, é preciso que o brincar livre seja reconhecido como um dos eixos norteadores das diretrizes dos projetos políticos pedagógicos das escolas para garantir tempos e espaços escolares qualificados para manifestação do lúdico.

Tendo em vista a relação adulto/criança, é pertinente citar o relato de Juliana Achoar, da escola Casa Amarela, Florianópolis (SC). Segundo a professora, essa relação se caracteriza da seguinte maneira:

O elemento mais importante que elas (crianças) tinham ali era o gesto do adulto, e essa foi a pergunta que eu trouxe comigo do território do brincar: qual é o gesto que a gente traz hoje dentro da gente, que é um exemplo para criança imitar? (Território [...], 2015b).

A imitação, principalmente nos contextos escolares, é vista de forma pejorativa, como oposto da criatividade. Entretanto, é preciso compreender que esse é um dos primeiros processos de aprendizagem que estabelecemos com o mundo (Ingold, 2000). Imitar não é reproduzir, mas identificar-se para compreender: “criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial” (Benjamin, 1985, p. 247). Nesse sentido, a relação que estabelecemos com as crianças precisa ser permeada de ações e fazeres que inspirem e ensinem aquilo que esperamos que elas aprendam. Para tanto, é preciso rever as

relações que estabelecemos com as crianças e compreender que a nossa forma de estar no mundo será sempre objeto de inspiração e imitação para construção do universo lúdico infantil.

O relato de Juliana Zanini, novamente da escola Casa Amarela, nos mostra um olhar diferente com relação ao brincar livre e as formas de aprendizagem:

O que mais me tocou assim no projeto foi que eu comecei a olhar para o brincar das crianças de um jeito diferente, comecei a contemplar, observar as brincadeiras deles e vê quão rica elas podem ser (Território [...], 2015b).

Esse deslocamento do educador na cena do brincar, do centro para a periferia, não significa uma diminuição do seu papel no processo educativo. As aprendizagens ocorridas no brincar são potencializadas quando os adultos estabelecem relações de cooperação e mediação. Brougère (2001) nos ensina que o papel do educador na brincadeira deve ser o de construir um ambiente que a possibilite e a estimule. Por isso, um professor mediador proporciona tempos, espaços e materiais que inspiram e enriquecem o brincar.

Por fim, a professora Daniela Razuk, do Colégio Sidarta, Cotia (SP), ilustra o processo de aprendizagem e socialização entre as crianças de diferentes idades no momento do recreio:

O brincar com diferentes faixas etárias, isso pegou bastante. Porque apesar de tudo, tinha essa cultura do brincar na Educação Infantil: com os pequenos isola, deixar eles brincando, enquanto o intervalo dos grandes está acontecendo. Tinha muito uma coisa de proteção (Território [...], 2015b).

O conceito de “cultura de pares”, explorado por Corsaro (2017), revela o potencial educativo das relações estabelecidas entre as crianças quando não recebem a interferência direta dos adultos. Esse conceito tem sido cada vez mais explorado e incorporado nos contextos escolares. Além disso, a fala dita anteriormente aponta para as particularidades do intervalo – recreio. Nesse tempo/espaço escolar, as crianças produzem coisas importantes – saberes, conhecimentos e práticas – que conformam ao mesmo tempo em que contestam a organização escolar e social (Faria, 2002). Por isso, é preciso reconhecer a importância do recreio enquanto tempo e local de produção do conhecimento. Entretanto, tal conhecimento precisa ser abordado de forma distinta daquele ocorrido nas salas de

aula, a fim de reconhecer os papéis estabelecidos nesse processo, bem como suas particularidades.

Considerações finais

Após assistirmos ao documentário *Território do brincar* e ao curta-metragem *Território do brincar: diálogo com as escolas*, nos foi possível compreender a necessidade de se rever os tempos e espaços escolares em prol de uma nova perspectiva de abordagem do brincar. Partindo dessa premissa, o estudo se materializou a partir de análises dos relatos das escolas parceiras do projeto Território do Brincar apresentadas no curta-metragem. Tais escolas se dispuseram a rever seus conceitos, tempos e espaços em prol de um brincar livre.

Assim, as análises realizadas revelam a necessidade, primeiramente, de um deslocamento conceitual sobre a presença do brincar no contexto escolar. O princípio que orienta tal mudança se fundamenta no entendimento de que o brincar não deve ser abordado apenas como instrumento pedagógico, mas, sobretudo, como o conhecimento propriamente dito, como explicitado na literatura exposta. A partir desse eixo norteador, diversos rompimentos paradigmáticos foram sinalizados pelas falas analisadas no curta-metragem em destaque. Renata Meirelles, organizadora do projeto “Território do Brincar”, expressa claramente sua intenção de produzir elementos que ajudem educadores a repensar o brincar dentro do contexto escolar, a partir das manifestações lúdicas expressas pelas crianças em seus cotidianos, fora da escola. Considerando os registros e análises aqui apresentados, avaliamos que tal objetivo foi plenamente alcançado. O projeto em questão demonstra uma significativa fundamentação acadêmica em suas produções e revela um rico potencial para o campo da formação docente. Com uma linguagem acessível e direta, seus produtos – *site*, livro, artigos, curtas-metragens e documentário – propõem reflexões pertinentes e necessárias para o fazer docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa se estabeleceu com o intuito revelar as nuances do projeto “Território do brincar” e espera que as reflexões e análises aqui propostas possam contribuir para a promoção, não apenas de práticas pedagógicas, mas de reconstruções paradigmáticas oportunas e relevantes para o contexto educacional brasileiro.

Referências

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 2010.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M. Desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 77-88.
- CERQUEIRA-SANTOS, E. *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5809/000432015.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 set. 2019.
- CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. *Curso de Extensão Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças*, Porto Alegre, v. 14, 2007. Não paginado.
- CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. *Periódicos Unisinos*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 32-46, 2006. Disponível em: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/ART%2005%20BCorsetti.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.
- DEBORTOLI, J. A. de O. As crianças e as brincadeiras. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002. p. 77-88.
- DEBORTOLI, J. A. de O. Educação Infantil e Conhecimento Escolar. In: CARVALHO, A. et al. (org.). *Brincades*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. p. 65-82.
- DIDONET, V. O direito de brincar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BRINQUEDOTECAS, 1., 1994, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: Associação Brasileira de Brinquedotecas, 1994.
- FARIA, E. L. Apesar de você: o brincar no cotidiano na escola. *Licere*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 13-22, 2002.

- FROEBEL, F. *Pedagogics of the kindergarten: his ideas concerning the play and playthings of the child*. New York: D. Appleton, 1912.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- INGOLD, T. *The perception of the environment: essays in livelihood, dwelling and skill*. London: Routledge, 2000.
- KISHIMOTO, T. M. *O Brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PIMENTEL, A. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. 2007. p. 219-248.
- SPRÉA, N. E. *A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/56182/R%20-%20T%20-%20NELIO%20EDUARDO%20SPREA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- TERRITÓRIO do brincar. Direção: Renata Meirelles, David Reeks. Produção: Marcos Nisti, Estela Renner, Luana Lobo. Roteiro: Renata Meirelles, Anna Clara Peltier. Fotografia: David Reeks. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015a. 1 vídeo (90 min). Disponível em: <https://mff.com.br/films/territorio-do-brincar/>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- TERRITÓRIO do brincar: diálogo com as escolas. Direção: Renata Meirelles, David Reeks. Produção: Marcos Nisti, Estela Renner, Luana Lobo. Roteiro: Renata Meirelles, Anna Clara Peltier. Fotografia: David Reeks. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2015b. 1 vídeo (25 min).
- VELHO, G. Cultura subjetiva e projetos de felicidade. In: FREIRE FILHO, J. *Ser feliz hoje: reflexões sobre o imperativo da felicidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2010. p. 227-238.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Submetido em: 14/04/2023
Aprovado em: 19/11/2023

Pandemia e infâncias: percepções a partir das crianças

Resumo: O presente artigo enfatiza a voz das crianças e suas infâncias, colocando-as em destaque central diante o cenário de pandemia. Para tal, tem como objetivo principal investigar as percepções de crianças em torno das transformações cotidianas experienciadas com a covid-19. Participaram da pesquisa oito crianças de 6 a 11 anos, havendo consentimento tanto delas quanto de seus responsáveis para participarem dos encontros individuais e coletivos – três de cada, em um total de seis – que, devido ao cenário pandêmico, foram realizados à distância por uma plataforma *on-line*, a fim de garantir o máximo de segurança. Nesse artigo, traça-se um panorama histórico sobre a metodologia com crianças, já que é a partir dessa perspectiva que a pesquisa teve embasadas a produção e análise de dados. No decorrer da pesquisa, foi perceptível que a rotina dessas crianças foi abruptamente transformada, modificando a maneira como estudam e a forma de socializar com seus pares, fato que influenciou diretamente em seus comportamentos e sentimentos.

Palavras-chave: pandemia; infâncias; crianças; escola; saúde pública.

Ariane Brião dos Santos
Universidade Estadual do Rio
Grande do Sul - Brasil
briaoriane@gmail.com
Viviane Castro Camozzato
Universidade Estadual do Rio
Grande do Sul - Brasil
vicamozzato@gmail.com

Pandemic and childhoods: perceptions from children

Summary: This article emphasizes the voice of children and their childhoods, placing them in central prominence in the pandemic scenario. To this end, its main objective is to investigate children's perceptions regarding the daily transformations experienced with Covid-19. Eight children aged 6 to 11 years participated in the research, with consent from both them and their guardians to participate in individual and collective meetings – three of each, in a total of six meetings – which, due to the pandemic scenario, were held at distance via an online platform in order to guarantee maximum security. In this article, a historical overview of the methodology with children is outlined, since it is from this perspective that the research was based on the production and analysis of data. During the research, it was noticeable that the routine of these children was abruptly transformed, changing the way they study and the way they socialize with their peers, a fact that directly influenced their behaviors and feelings.

Keywords: pandemic; childhood; child; school; public health

Pandemia e infancias: percepciones a partir de los niños

Resumen: Este artículo pone de relieve la voz de los niños y sus infancias, colocándolos en destaque central ante el escenario de pandemia. Para ello, tiene como objetivo principal investigar las percepciones de los niños sobre las transformaciones cotidianas vividas con la Covid-19. Participaron en la investigación ocho niños, de 6 a 11 años, con el consentimiento tanto de ellos como de sus responsables para participar en los encuentros individuales y de los encuentros colectivos – en un total de seis encuentros – que, debido al escenario pandémico, se realizaron a distancia, por medio de una plataforma

on-line, para garantir la máxima seguridad. En este artículo, se traza un panorama histórico acerca de la metodología con los niños, ya que fue a partir de esa perspectiva que la investigación basó su producción y análisis de datos. A lo largo de la investigación, fue perceptible que la rutina de esos niños se transformó abruptamente, modificando la forma como estudian y como socializan con sus pares, hecho que impactó directamente en sus comportamientos y sentimientos.

Palabras clave: pandemia; infancia; niño; escuela; salud pública.

Introdução

Durante o primeiro ano da pandemia da covid-19 no Brasil, 2020, aulas presenciais foram suspensas, o ensino remoto foi adotado pelas instituições escolares, aglomerações foram proibidas e o distanciamento social foi estabelecido. Considerando esse contexto, a pesquisa que originou este artigo buscou destacar e enfatizar as falas das crianças, percebendo as diversas infâncias, bem como os modos pelos quais estavam adaptando-se ao momento, afinal, ouvi-las é proporcionar que tenham voz perante a sociedade, é perceber que elas possuem peculiaridades e, da mesma forma que os adultos, precisam ser percebidas e escutadas. Segundo Friedmann (2020, p. 134),

escutar nos leva à situação de sermos afetados pelo outro, de sermos transformados, impactados. A partir do momento em que estou presente, integrado, acolhendo o outro com base em minha escuta, me abro para estabelecer ou aprofundar vínculos, para o diálogo, para relações simétricas, democráticas e amorosas.

Contudo, ao pesquisar as infâncias, é importante ressaltar que se faz necessário conhecer a condição social das crianças, bem como sua história e relações (Faria, Demartini e Prado, 2009). Em outras palavras, não se trata de indivíduos fragmentados, separados de um todo. Compreender é fazer com que “passemos a encará-la[s] na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato desse universo infantil” (Galzerani, 2009, p. 65). As crianças estão presentes em todo o lugar, em toda a parte, no entanto, são diferentes em cada local. Do mesmo modo, as suas compreensões diante do mundo também são diferentes, mas isso é possível somente pelo fato de existirem diversos contextos sociais (Friedmann, 2013).

A partir disso, trazemos autores como Adriana Friedmann, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto, dentre outros, para embasa-

mento teórico e metodológico, já que são estudiosos de infâncias e que partem do olhar das próprias crianças e não somente a partir de nossa observação delas. Temos a intenção, portanto, de colocar em evidência a percepção delas diante de suas experiências, sentimentos, anseios e pensamentos, tornando-as não somente objeto de pesquisa, mas buscando enxergar ao redor com o olhar delas.

Desse modo, o principal objetivo deste artigo é investigar as percepções de crianças em torno das transformações cotidianas experienciadas com a covid-19 e como objetivos específicos: a) identificar as implicações da covid-19 nas transformações das rotinas das crianças; b) compreender as ressignificações da instituição escola a partir da pandemia; e c) analisar os modos como as crianças atribuem significados à pandemia. Atravessa esses diferentes pontos a seguinte indagação: de que modo crianças da cidade de Bagé reverberam as suas percepções em torno das transformações cotidianas experienciadas com a covid-19? Para tornar possíveis as discussões, foram organizadas sessões individuais e sessões coletivas com crianças, a fim de escutá-las. Importante salientar que no momento em que a pesquisa foi realizada (fevereiro e março de 2021), as aulas presenciais estavam sendo liberadas aos poucos, com rodízio de estudantes para evitar aglomerações e aumento no número de casos. Em outros termos, a rotina escolar estava retornando aos poucos depois de quase um ano longe da sala de aula, mesmo estando o estado do Rio Grande do Sul sob risco altíssimo de contágio para o coronavírus, situação que acarretava agravamento no sistema de saúde.

Considerando o exposto, o artigo está organizado do seguinte modo: “Escola, escuta e crianças em contexto de pandemia”, a primeira parte, traz a questão do ensino em tempos de pandemia e os rumos que foram trilhados, colocando no centro as crianças pesquisadas. Na segunda parte, “Itinerário metodológico a partir da pesquisa com crianças”, traçamos a trajetória da pesquisa realizada a partir do olhar das crianças e sua significância, iniciando a análise dos dados coletados. Em seguida, na terceira parte, “Rotinas alteradas” abordamos as transformações no cotidiano das crianças durante a pandemia de covid-19. Em “Instituição escolar e suas ressignificações”, delineamos a história da instituição escola e a maneira como as crianças a enxergam. Por fim, “Dando significado

à pandemia através do olhar das crianças” apresenta a ótica das crianças acerca daquele momento, bem como suas expectativas em relação a tudo que foi abordado.

Escola, escuta e crianças em contexto de pandemia

As indagações que permeavam os caminhos acerca da forma como as atividades escolares estavam ocorrendo naquele período pandêmico – no início de 2021, como salientado anteriormente – eram várias, já que apresentaram-se inúmeros fatores que repercutiam diretamente no desempenho das crianças e na organização das instituições, tais como: vínculos entre o governo, escolas e profissionais, políticas públicas, os relacionamentos em casa, instituições educacionais, entre outros aspectos externos. Diversos discursos têm estado presentes desde março de 2020, principalmente no que diz respeito à educação, posto que as escolas estavam dando sequência em suas atividades, ainda que de maneira remota, com a finalidade de darem prosseguimento aos trabalhos escolares (Zordan; Almeida, 2020).

As instituições educacionais deram início às ações, mesmo que de maneira experimental, para poder redirecionar as atividades que, até aquele momento, eram realizadas de maneira presencial e, de repente, tornaram-se remotas. Os docentes e discentes continuaram na realização de suas tarefas, embora a distância entre o ensino privado e público tenha ficado ainda mais evidente nessa pandemia. E isso na medida em que “face a essa catástrofe pandêmica, a educação, que deveria ser esteio para o controle dos contágios, para ampliação de atos solidários e para disseminação de princípios éticos em prol da vida, tem se evidenciado”, em muitos casos, “como uma agente de alargamento do fosso de nossas relações com o mundo, incluindo aí a ampliação das desigualdades sociais” (Zordan; Almeida, 2020, p. 3).

Nesse sentido, discussões acerca das maneiras pelas quais as práticas docentes foram afetadas e transformadas no contexto de pandemia tem sido uma constante. É notório que a sociedade como um todo teve que se adaptar às circunstâncias, mas vale ressaltar que não somente a rotina dos adultos sofreu grandes mudanças. Como Pastore (2021, p. 7-8) indica:

[...] a vida das crianças também é permeada por esses acontecimentos e que levantam, enquanto questões, a reconfiguração dos campos de estudos e os tempos do aqui e agora, há uma necessidade de ampliar discussões sobre cuidado, direitos, vulnerabilidades e outras variáveis em que as crianças devem ser questionadas enquanto sujeitos sociais e participantes de seus cotidianos, das modificações impostas e que, embora não tendo sido colocadas como grupo de risco nessa pandemia, tem tido seus direitos negados, principalmente o de mobilidade e de participação.

Escutar as crianças para reconhecê-las como parte da nossa sociedade é uma prática que tem crescido gradativamente, desde a década de 1980, na qual a abordagem socioantropológica começa a desenvolver um olhar para as crianças. Nessa direção, ganharam destaque pensadores como Manuel Jacinto Sarmiento, Clarice Cohn, Régine Sirota e outros, que colaboraram para que as ciências sociais iniciassem pensamentos acerca de grupos infantis e os considerassem, sobretudo, como atores sociais que têm voz, direitos, linguagens próprias, e que necessitam ser (re)conhecidos e ouvidos (Friedmann, 2020).

As crianças são sujeitos inseridos não somente na sociedade como um todo, mas também no processo de ensino-aprendizagem, sendo que “o direito das crianças à escola inclui não só o acesso, mas uma educação de qualidade que considere as necessidades infantis, entre as quais a de ser ouvida e respeitada” (Rosado; Campelo, 2011, p. 421). No entanto, as crianças não parecem serem ouvidas de maneira efetiva, ou seja, a troca geracional entre crianças e adultos ainda se constitui como um desafio a todos nós, na medida em que as crianças de nossas escolas ainda têm seus direitos à escuta e à participação negligenciados. Em tal contexto, mesmo que “a partir do entendimento de que a escola é o lugar da infância (lugar que as crianças estão)”, no período da pandemia, chegamos a ter “um total de mais de 60 milhões de crianças sem aulas por conta do vírus da Covid-19” (Pastore, 2021, p. 3).

Onde estão essas crianças? O que estão fazendo? Como estão aprendendo? De que modos estão se sentindo?¹ Colocá-las como sujeitos ativos que necessitam de visibilidade, levando em consideração suas opiniões, anseios e sentimentos parece imprescindível, como citam Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 279), uma vez que “é preciso não somente falar sobre as crianças, mas falar com elas,

1 Importante registrar que quando esses questionamentos foram feitos e estavam, de fato, retumbando, era início de 2021, e as escolas seguiam atuando de modo remoto e emergencial. Os questionamentos em torno de como estavam as crianças, se elas tinham espaços de escuta e fala acerca das transformações em seus cotidianos, entre outros aspectos, mobilizaram a escrita deste artigo.

ou seja, viabilizar uma escuta sensível sobre seus desejos, temores, alegrias e decepções”, tendo em vista que “a compreensão e a integração de seus dizeres sobrepostos aos dos adultos mostram-se fundamentais.”

Desse modo, as crianças podem refletir acerca de suas vivências, da maneira como aprendem, observando suas potencialidades, tornando-se investigadoras e criando suas próprias alternativas (Rosado; Campelo, 2011). Ouvir as crianças implica, ao mesmo tempo, perceber, por intermédio das percepções delas, a maneira como enxergam o seu entorno, como o interpretam e se relacionam. Nessa direção, Rodrigues, Borges e Silva (2014, p. 282) complementam que “escutar as crianças têm um caráter transformador, sendo assim, cabe a nós, pesquisadores da infância, sermos ousados e aceitar o desafio de ouvi-las no que tem para nos dizer e tornar as suas falas centro da compreensão dos contextos em que estão inseridas”.

Mas qual seria a finalidade de escutar? Essa é uma pergunta frequente. Escutar para perceber o outro e sua singularidade, seus interesses, suas emoções e anseios. Escutar para conhecer quem está diante de nós e, assim, refletir sobre a nossa relação e atitudes com o outro. E se considerarmos a inseparabilidade de, ao educarmos, fazermos uma escuta? E isso a fim de apostarmos numa certa potencialização do que existe de único e primordial no outro, que envolva partir para uma relação mais balanceada (Friedmann, 2020).

Itinerário metodológico a partir da pesquisa com crianças

A partir de um enfoque histórico, é possível observar que as metodologias de pesquisas voltadas às crianças foram pensadas a partir do olhar adulto. As crianças raramente eram vistas e ouvidas. Outrossim, suas opiniões e críticas não eram levadas em consideração e “para a ciência, a racionalidade adultocêntrica era a que teria que prevalecer, a qual encerrou as manifestações das crianças” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 3). Em outras palavras, não teria “cientificidade” o que fosse dito por crianças.

Hoje, todavia, é possível construir metodologias de pesquisa com crianças que assegurem legitimidade ao, efetivamente, considerá-las como interlocutoras privilegiadas. Para isso, deve-se ter em conta metodologias que tenham como objetivo garantir o

protagonismo infantil e que não sejam apenas o olhar do pesquisador que projeta suas próprias conclusões sobre as crianças. Acerca disso, Cunha e Fernandes (2012, p. 9) salientam:

[...] a perspectiva dominante é a investigação qualitativa, ressaltando que na investigação qualitativa em ciências sociais e humanas se trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Ademais, Cunha e Fernandes (2012) afirmam que a diversidade desse recolhimento dos dados é indispensável para que as crianças sejam reconhecidas como integrantes do processo, afinal “as crianças possuem e constroem saberes, têm visão de mundo que, se explicitadas e mediadas, podem se tornar elementos importantes da investigação científica” (Rosado; Campelo, 2011, p. 402). É preciso considerar que existem diversas formas de linguagens: as crianças expressam-se não somente de forma oral, através do verbo e das palavras, mas também a partir do corpo, de movimentos, de expressões artísticas, e nesta pesquisa buscamos percorrer as mais variadas linguagens que a infância movimenta (Friedmann, 2013).

A produção de dados para a pesquisa apresentada neste artigo foi realizada a partir das técnicas e métodos que englobam entrevistas virtuais – individuais e coletivas –, produção de desenhos, fotografias e vídeos². Uma chamada sobre a pesquisa foi compartilhada nas redes sociais e os responsáveis que se interessaram entraram em contato para a participação das crianças. O único requisito era estar dentro da faixa etária de 6 a 12 anos. Após o contato, o Termo de Consentimento para os responsáveis e o termo específico para as crianças foram enviados, para que os grupos efetivamente analisassem e aceitassem participar.

Importante destacar a importância de as crianças permitirem a participação, a fim de praticarmos, no interior do processo de pesquisa, “o rompimento com o dualismo adulto X criança”, posto que essa é uma “dimensão que gera um estatuto de emancipação ao sujeito-criança. Neste caso, para negociar é necessário construir formas de comunicação e participação com, para e das crianças” (Martins Filho; Barbosa, 2010, p. 14). Partindo disso, percebemos

2 Tendo em vista que no período efetivo da produção dos dados a covid-19 estava intensa na região em que a pesquisa foi realizada, tal diversidade de dados foram produzidos, apresentados e conversados com as crianças, mas sem o recolhimento para a posterior utilização na pesquisa devido às condições específicas comentadas.

que elas têm capacidade de optar em participar ou não da pesquisa, e, agindo dessa maneira, possibilitar a oportunidade para ouvir e conhecê-las (Bertasi, 2019).

Oito crianças de 6 a 11 anos – cinco meninas e três meninos – fizeram parte da pesquisa, com a qual se buscou trazer realidades diversas, seja no âmbito social, no âmbito familiar e, até mesmo, no âmbito do gênero de cada criança escolhida. No total, foram realizados seis encontros, sendo três individuais e três coletivos, que ocorreram entre fevereiro e março de 2021. Todos os horários e dias foram acordados com crianças e responsáveis, visando o melhor momento para todas as partes. Além do mais, os encontros foram realizados via Google Meet, levando em consideração todos os protocolos sanitários e a preservação da saúde das crianças e de seus familiares.

O tempo estimado para cada um foi de 10 a 20 minutos nos individuais e 30 a 40 minutos nos coletivos, tendo em vista que, como diversas dessas crianças estavam passando tempo demais na frente das telas, não quisemos realizar encontros extensos. Entretanto, tivemos aqueles que ultrapassaram esse tempo, pois as crianças demonstraram necessidade de compartilhar o que estavam realizando naqueles dias.

O primeiro encontro foi realizado de forma individual, marcado por uma conversa informal, dialogando com as crianças a respeito do atual cenário, levantando os seguintes questionamentos: “Como estão se sentindo no atual cenário?”, “A rotina foi mudada bruscamente?”, “O que costumavam fazer antes e agora não podem?”, “Como estão aprendendo de maneira remota?”, “Quais as maiores dificuldades que estão enfrentando?”, “De que modo estão exercendo a escola e o processo de aprender?”, “Qual a principal diferença entre ensino presencial e remoto?”. Além dessas perguntas, um questionário padrão foi aplicado com as crianças no início do primeiro encontro com cada uma, contendo: idade, número de irmãos – se tem, qual a idade de diferença –, com quem mora, idade dos responsáveis, escolaridade dos responsáveis, onde mora – zona rural ou urbana –, etnia e instituição de ensino – privada ou pública. Foi solicitado que as crianças fizessem um desenho ou um roteiro sobre a rotina antes da pandemia e no cenário atual, para compartilhar no encontro coletivo com as demais crianças.

Já o segundo encontro foi coletivo, e nele, quatro crianças estiveram presentes para compartilhar suas produções, com ênfase

na expressão de seus sentimentos e desejos, explanando-os. Os encontros foram planejados levando em consideração um ponto importante, destacado por Mafra (2015, p. 118):

Quando se trata de pesquisa com crianças, o pesquisador deve ter lucidez de que esse processo exige movimento e criatividade para não cair na mesmice de pesquisar o que já está sendo pesquisado utilizando um único recurso metodológico, considerando-o cabível a toda e qualquer situação.

O terceiro encontro foi individual, e durante ele conversamos a respeito da aprendizagem fora do ambiente escolar, dos maiores desafios e dificuldades, do que mais sentiam falta da escola enquanto espaço físico e solicitamos que registrassem o espaço físico onde estudavam em casa e também que mostrassem uma foto da escola, de algum momento marcante. A seguir, culminando no quarto encontro, que foi coletivo, cinco crianças estiveram presentes e puderam realizar a troca com os demais, abrindo um canal de escuta e comunicação entre as crianças e entre as pesquisadoras e as crianças.

O quinto encontro, último individual, foi repleto de reflexões sobre a pandemia, com indagações em torno de como estavam se sentindo diante de todos os acontecimentos vivenciados e quais as esperanças para quando tudo isso fizer parte do passado. Nele, foi solicitado um desenho que transmitisse uma mensagem de esperança. No sexto e último encontro, combinamos – as pesquisadoras e as crianças – de realizar uma “festa virtual”, vestindo acessórios e fantasias para nos despedirmos da pesquisa em clima de alegria e compartilhamento.

A fim de preservar a identidade das crianças que participaram da pesquisa, as denominamos por cores: azul, branca, cinza, lilás, laranja, verde, amarelo e rosa. Apresentamos a seguir, em um quadro, informações importantes sobre cada uma delas.

Quadro 1- Especificidades das crianças da pesquisa

Criança	Idade	Gênero	Particularidades
Rosa	6 anos	Feminino	Possui uma irmã mais velha, mora com os pais, estuda em escola privada e mora na zona rural.
Lilás	7 anos	Feminino	Possui uma irmã mais velha, mora com os pais, estuda em uma escola privada e mora na zona urbana.
Laranja	8 anos	Masculino	Não possui irmãos, mora com os pais, estuda em uma escola pública e mora na zona urbana.
Azul	9 anos	Feminino	Possui um irmão mais velho, mora com os pais, estuda em uma escola particular e mora na zona urbana.
Cinza	9 anos	Feminino	Possui um irmão mais velho, mora com os pais, estuda em uma escola pública e mora na zona urbana.
Amarelo	9 anos	Masculino	Não possui irmãos, mora com os pais, estuda em escola pública e mora na zona urbana.
Branco	10 anos	Masculino	Possui um irmão mais velho, mora com os pais, estuda em uma escola pública e mora na zona urbana.
Verde	11 anos	Feminino	Não possui irmãos, mora com os pais, estuda em escola privada e mora na zona urbana.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Todas as conversas foram gravadas, com a permissão dos responsáveis e das crianças, totalizando 12 horas, 53 minutos e 46 segundos de gravação, considerados todos os encontros somados, entre individuais e coletivos.

Considerando também o cruzamento entre os objetivos específicos e os dados produzidos a partir dos encontros com as crianças foram elencados três focos de análise: “Rotinas alteradas”, “Instituição escolar e suas ressignificações” e “Dando significado à pandemia através do olhar das crianças”.

Rotinas alteradas

O ambiente escolar faz parte do cotidiano infantil, levando em consideração que, no Brasil, a escola é obrigatória a partir dos quatro anos e um direito desde bebê, ou seja, faz parte da rotina das crianças desde a mais tenra idade. No instante em que, por questões de saúde pública, a instituição escola é retirada de maneira abrupta, a rotina é completamente alterada, atingindo de maneira direta as crianças. Assim, a partir do momento que algo é retirado, instantaneamente a lacuna acaba sendo preenchida com alguma outra atividade. Nessa direção, a maioria das crianças relatou que ocupa seu tempo com as telas, o que tem relação com o fato de que

[...] parte dessas crianças está participando de aulas on-line, e, nesse sentido, há variação nas estratégias adotadas pelas escolas, no período de início do distanciamento observamos aumento do tempo de tela não apenas para estudar, mas também para fins de lazer, ultrapassando os limites diários de uso de tela recomendados pela SBP (Sociedade Brasileira de Pediatria) (Sá *et al.*, 2021, p. 6).

No primeiro e segundo encontros, uma das questões abordadas foi sobre o que tinha mudado na rotina das crianças na situação pandêmica. A maioria delas relatou que estava assistindo mais filmes, séries, televisão e canais do YouTube. Atividades mais introspectivas e menos sociáveis, até mesmo porque o momento não permitia uma interação social maior. Trazemos aqui duas falas³ de crianças questionadas sobre o que tinha mudado em suas rotinas:

[...] depois que acabava a aula on-line, eu comia, tomava meu café normal, deitava na cama e assistia meus vídeos. Só que dessa vez eu não assistia muito as novelas porque eu tava viciada em alguns vídeos. Eu assistia lá, ficava ali assistindo, tá, daí, depois eu assistia alguma só, uns finalzinhos de algumas novelas, daí eu ia, jantava, daí depois de jantar tinha só uma coisinha que eu fazia, deitada, olhava meu vídeo, a mesma coisa de noite, praticamente (Lilás, 7 anos).

[...] é que eu, eu nunca tive numa pandemia, daí isso foi meio novo pra mim. Daí eu fiquei, né, meio sem saber por quanto tempo a gente ia ficar assim, sem saber como era uma pandemia, como era ficar em uma quarentena. Primeiramente eu vivia brincando com as minhas amigas, estudava na escola, né, uma coisa que

3 Transcrevemos as falas das crianças e fizemos uma revisão de língua portuguesa. Contudo, mantivemos elementos que indicam as marcas da oralidade em todos os materiais empíricos presentes no artigo.

todo mundo fazia e também eu. Minha família sempre vivia junto, assim, daí todo mundo conversava junto, todo mundo fazia muito churrasco aqui em casa, na casa dos outros, então aqui a gente não pode mais se juntar muito e, se se juntar, tem que ficar numa distância grande... Eu normalmente fico no sofá, me atiro no sofá jogando ou fico pelo TikTok, ou fico vendo algum vídeo, editando algum vídeo, ou eu fico olhando televisão, eu sempre fico arrumando alguma coisa para fazer (Azul, 9 anos).

O tédio e a “falta do que fazer” foram relatados pela maioria das crianças entrevistadas. Ao mesmo tempo em que a escola seguiu ocupando um lugar central para a constituição das crianças, tendo um espaço semanal diário para as suas tarefas, a centralidade das mídias e tecnologias aparece, há tempos, como uma constante na rotina diária das crianças, como se nota na exposição de Lilás, 7 anos. Ora, isso tem relação com o fato de que as novas gerações têm sido acentuadamente marcadas por processos de constituição em que são expostas às lógicas de uma sociedade, como afirma Sibília (2012), em que “as subjetividades midiáticas querem se divertir” pelo maior tempo disponível. Outra marca que aparece nos depoimentos citados é quando Azul, 9 anos, evidencia a diminuição dos espaços a serem transitados e, ademais, a restrição dos contatos que tecem as relações sociais devido à pandemia. Tal restrição endereça, assim, ao acolhimento, como também se vê no depoimento de Lilás, das tecnologias dessa época como companhias.

Outrossim, é possível referir que o ócio começou a fazer parte da rotina e tomou uma proporção muito grande no cotidiano destas crianças, o que é completamente compreensível e nos deixa em estado de alerta, pois fala-se muito em saúde física, mas não podemos esquecer e descuidar da saúde mental:

A permanência em casa é uma etapa fundamental de segurança que pode limitar a disseminação da SARS-CoV-2, mas pode contribuir para ansiedade e depressão, o que por sua vez pode levar a um estilo de vida sedentário que resulta em uma série de condições crônicas de saúde... As crianças são vulneráveis aos riscos ambientais. A sua saúde física e mental e o seu comportamento ao longo da vida estão profundamente enraizados nos primeiros anos (Sá et al., 2021, p. 7)

Foram oito encontros individuais abordando o tema da rotina, cuja maioria durou cerca de 15 a 40 minutos. Entretanto, é

importante ressaltar que surgiram diversos assuntos além desse, uma vez que era perceptível a necessidade dessas crianças de conversarem com alguém, de serem ouvidas, de haver uma troca significativa, afinal, elas tiveram suas rotinas intensamente alteradas e, ao mesmo tempo, seus responsáveis precisavam trabalhar ou estavam em serviço remoto e não podiam dar-lhes a devida atenção. Não bastasse a rotina modificar de uma hora outra para outra, sem contato com os demais colegas, professores, o contato social foi reduzido às telas, entre outros aspectos. Adaptar-se ao momento não foi uma tarefa fácil, o que reafirma ainda mais o papel social da escola, o quanto ela se faz importante não somente na questão aprendizagem, mas também pelas questões socioafetivas envolvidas.

Instituição escolar e suas ressignificações

A escola foi uma invenção. A sua implantação foi aos poucos, começando a aparecer nos países europeus na metade do século XVII (Sibilia, 2012). Entretanto, tomou força a partir do final do século XIX e início do século XX, sendo que antes a ocupação principal das crianças era o trabalho (Sibilia, 2012). Contudo, existe uma dúvida a respeito de como os sujeitos aprendiam antes da invenção da escola e,

[...] em primeiro lugar, vale assinalar que, entre as imensas transformações implicadas pela modernização do mundo, mudou muito o que se considerava que convinha aprender: quem tinha de saber o quê, através de quais procedimentos e com que objetivos. Por isso o que hoje chamamos de educação funcionava de modos diferentes antes da instauração original dos modernos estabelecimentos coletivos (Sibilia, 2012, p. 31).

Nesse viés, a instituição escolar foi se modificando no transcorrer do tempo – durante a Reforma Protestante, Renascimento, colégios católicos e jesuítas – e em cada época teve suas peculiaridades e objetivos. Em certo momento de sua trajetória, a instituição escolar separou as crianças “por níveis de aprendizado e idade, o controle de presença, somadas às práticas já existentes do controle do tempo, a divisão das matérias. Estas tecnologias estavam atreladas ao controle do mestre sobre os alunos” (Fusinato; Kraemer, 2013, p. 21015). Naquele momento já tínhamos a escola semelhante

ao que encontramos atualmente, principalmente em questões burocráticas. Enfim, por mais que a educação brasileira seja conduzida por ideias democráticas em alguns de seus períodos, tem heranças que gravitam em torno de concepções de escola dos anos 1930 e 1940, em especial no que se refere ao caráter enciclopédico, em que há exigência de provas e notas para adquirir as competências (Fusinato; Kraemer, 2013).

Mas, afinal, para que serve a escola? Ela é apenas um local construído com tijolos e cimento a fim de repassar conhecimentos e formar cidadãos capazes para o mercado de trabalho? Obviamente não. Ela exerce um papel social muito importante, posto que

[...] promove saltos qualitativos em direção à inserção social e cultural dos sujeitos escolarizados quando comparados aos não escolarizados. Isso, no entanto, não significa que tais indivíduos sejam mais capacitados intelectualmente, mas tão somente que estão mais bem instrumentados e habilitados para o enfrentamento das demandas que se impõem nas sociedades complexas como a nossa (Marques; Castanho, 2011, p. 25).

Em outras palavras, a escola é vital para o desenvolvimento das relações, pois crianças são indivíduos que estão inseridos em uma sociedade e a instituição escolar tem um papel fundamental em relação a isso. Porém, com a covid-19, a escola tomou outra forma: com a disseminação muito rápida do vírus, a escola teve que se reinventar, de uma hora para a outra, e acabou não exercendo esse papel social. E como ficaram as crianças com essa mudança tão abrupta? Um dia estavam no colégio, compartilhando com os demais indivíduos, no outro estavam sentadas em frente a uma tela, sem poder falar, algumas apenas absorvendo os conhecimentos – e outras nem isso, cabe registrar – que estavam sendo passados pelos professores, na maior parte das vezes⁴. Quando perguntamos às crianças entrevistadas sobre o que estavam pensando e sentindo a respeito dessa modificação na forma de estudar e do espaço escolar ter se mudado para dentro de casa, obtivemos as mais diversas respostas, dentre elas:

[...] não é a mesma coisa, né. A gente lanchava, a gente brincava, a gente ria todo mundo junto e agora não pode, por causa da pandemia, e é bem triste esse negócio que não dá pra se ver, não dá pra se abraçar. Como eu queria dar abraço em todos os meus colegas, todos os meus professores (Verde, 11 anos).

4 Isso sem falar na enorme desigualdade em relação às condições de acesso a equipamentos e internet entre os estudantes brasileiros. Mesmo com tal contexto, as políticas públicas para o enfrentamento dessa situação não foram efetivamente colocadas em operação em nosso país. De certo modo, os estudantes e as famílias ficaram à mercê de um respaldo governamental que negligenciou, a nosso ver, a situação.

[...] eu tenho, eu tenho meu quarto, eu sempre estudo lá... A minha mãe me ajuda um pouco, e às vezes eu faço sozinha... Eu acho que eu aprendo mais na sala de aula, porque não sei (Rosa, 6 anos).

[...] também não é a mesma coisa. A gente tava frente a frente com o professor, daí, com essas videoaulas, não é a mesma coisa, a gente sabe que é só estudar, mas não é a mesma coisa... Eu prefiro no colégio. Por que lá eu acho que a gente não aprende nada à distância, e já no colégio tu tá cara a cara com o professor e tu consegue ouvir ele, tu pode levantar a mão e ele vai te responder. Tu pode ir até a mesa dele e perguntar uma dúvida, aí já na videoaula não... Fica um monte de microfone ligado, eco, aí não dá (Verde, 11 anos).

Mas nem todas as crianças responderam que não gostaram desse formato. As crianças Laranja e Amarelo trazem em suas falas uma escola transmissiva, ou seja, que apenas transmite os conhecimentos. Então, para elas, o fato de não ter aula não modifica muito a forma de aprender:

[...] eu me senti, eu fiquei um pouquinho triste porque não poderia mais ver meus amigos, é, mas também um pouco feliz porque não precisaria ficar acordando de manhã. Quer dizer, acordando cedo para ir pra aula. É, mas isso foi uma alegria por pouco, porque começou as aulas on-line, né, mas as minhas primeiras aulas foram com a minha mãe, ela que fazia, que escrevia tudo, aí depois chegou a aula on-line (Laranja, 8 anos).

[...] é, nada muda. Tem a mesma professora, tem a mesma turma. Só que na aula on-line parece diferente, a tela fica aqui, fica na frente, lá no colégio é quase a mesma coisa (Amarelo, 9 anos).

Outra questão levantada foi a maneira como estavam estudando em casa, se havia algum horário ou lugar específico e se tinham ajuda de alguém. Solicitamos, também, que enviassem fotografias registrando esse espaço. Todas as crianças possuíam um lugar para os estudos e para realizar as tarefas escolares, como relatam algumas a seguir:

[...] esse é meu quarto de estudos, é a minha mesa, que eu faço tudo, e o meu banquinho pra eu sentar... Eu estudo só na mesma hora, sempre depois do almoço (Rosa, 6 anos).

[...] aqui, quando a gente fica com calor, a gente vai lá pra fora e faz os temas... Eu tenho outro lugar para estudar que é a cozinha...
(Branco, 10 anos).

[...] eu deixo o computador no meio da mesa, coloco meu fichário aqui... E eu deixo meu estojo aqui, tudo de desenhar e pintar aqui, uma caderneta de matemática que eu sempre deixo para as aulas de matemática, e aqui eu sempre deixo uma garrafa de água ou suco, e alguma coisa para comer, né (Azul, 9 anos).

[...] eu tenho esse espaço aqui, é do meu computador, e lá no outro quarto eu tenho uma mesinha que eu posso estudar também...
(Amarelo, 9 anos).

Por último, foi perguntado sobre o que mais sentiam falta no ambiente escolar, já que estavam há quase um ano sem frequentar o mesmo e, como dito anteriormente, a escola exerce papel socioafetivo extremamente importante no desenvolvimento humano, afinal, “é por meio de processos mediadores sociais e instrumentais que os significados vão sendo internalizados, modificados, e os sentidos vão sendo produzidos a partir das experiências individuais coletivamente partilhadas” (Marques; Castanho, 2013, p. 25). E foi exatamente isso que obtivemos de resposta quando levantamos a questão. O partilhar com os demais pares estava fazendo muita falta, e, principalmente, o recreio:

[...] eu amo, amo, amo brincar na casa amarela; a gente brinca de espião, de tentar entrar na casa amarela. Mas agora todo mundo tem que ter recreio em sala de aula... Eu gostava da minha aula de música, é a minha aula favorita! (Lilás, 7 anos).

[...] eu amo lá porque é um lugar grande, e o recreio dá pra brincar bastante, só que infelizmente o recreio agora não dá pra brincar, por causa do distanciamento, né, a única coisa que dá pra brincar é de gritar até ficar rouco (Azul, 9 anos).

[...] que eu me lembre, a hora do recreio é 15 segundos..., não, 15 minutos. O que dá pra fazer em 15 minutos? Não dá pra nem pensar... É brincadeira, dá pra fazer muita coisa. Aqui ó, dá pra ir numa árvore gigante brincar de Tarzan e não acaba nunca, parece que nem é 15 minutos, parece que é 20 minutos de recreio
(Laranja, 8 anos).

[...] eu gostava muito de brincar com os meus colegas no recreio, de brincar, de estudar, de tudo... (Cinza, 9 anos).

A escola, de certo modo, ajuda a colocar o mundo em suspenso. Isso significa que ao adentrar em seus espaços-tempos, habitá-la, a escola inicia um processo de formação, produzindo mudanças e abrindo o “mundo” às crianças. A educação, como prática social, é favorecida quando em contato e em relação com os pares. Num contexto de pandemia, em que foi inevitável o distanciamento social, as exposições das crianças sobre o brincar e sobre o recreio faz pensar na nossa atenção com elas, no afinamento de nossas escutas para que, talvez, a escola com e pós-pandemia seja deliberadamente ainda mais promotora de suspensões do tempo, de ressignificações e de afirmações em torno do estar junto, como desejam as crianças que contribuíram com as discussões deste artigo.

Por fim, solicitamos às crianças fotografias de momentos que foram marcantes na escola enquanto estavam no ensino presencial, e os registros fotográficos sempre eram das crianças acompanhadas dos colegas. Inclusive, a criança Cinza, de 9 anos, dentre as fotografias escolhidas, colocou o registro de *drive-thru*⁵ de Dia das Crianças que foi realizado durante o ano de 2020, pois foi a forma como a escola conseguiu comemorar a data de forma segura, mas com alegria, o que evidenciou o processo de adaptação da escola ao cenário do momento. Entretanto, as relações sociais fazem parte da educação e, sem elas, a instituição escolar fica incompleta.

5 Muitas escolas organizaram formas de se locomoverem com carros e outros veículos até as crianças que estavam confinadas pela pandemia, criando possibilidades de interação entre crianças e os profissionais das escolas.

Dando significado à pandemia através do olhar das crianças

De acordo com o Dicionário Online de Português, a palavra “pandemia” significa “disseminação de uma doença que alcança o mundo todo [...]” e “[...] ocorre quando há uma epidemia em uma região, mas que se espalha globalmente, atingindo todo o planeta”⁶. A definição, por si só, soa assustadora – pelo menos para nós, adultos, a proporção de uma doença que se espalha rapidamente e atinge o mundo todo é estarrecedora. Mas e as crianças? Será que elas têm a mesma percepção que nós, adultos? Essa questão permeou os dois últimos encontros – um individual e um coletivo. A seguir, algumas das crianças que expressam suas incertezas e inseguranças daquele momento vivido, ainda no início de 2021:

6 PANDEMIA. Ver: <https://www.dicio.com.br/pandemia/>.

[...] aí eu ficava pensando, eu não imaginei que existiria uma doença que fosse transmitível [sic], não sei se é assim que se fala, e pudesse fazer muitas pessoas terem de ir pro hospital e morrerem. Ai, eu não sei quantos milhões são, de casos e mortes... Bah, é muita morte. Imagina tantas pessoas que perderam a família, membros de família (Verde, 11 anos).

[...] ele mudou a vida das pessoas, colocando a gente só em casa. Não falar, não abraçar, nem beijar e nem dá beijo, é isso... As pessoas se sentem tristes sem ver seus amigos, né... Eu acho que elas se sentem tristes (Rosa, 6 anos).

[...] as mudanças, tipo assim, ó, é que com essa covid tá matando muita gente, eu não quero nada disso, mas já tá chegando a vacina e vai mudar tudo depois da vacina (Amarelo, 9 anos).

[...] sabe quanto de pessoa que cabe na Terra? Que até agora eu sei mais ou menos... Mais de 15 bilhões, 500 milhões e 394 mil pessoas na Terra, mas eu acho que mais de um bilhão de pessoas vai morrer por causa dessa covid (Branco, 10 anos).

No momento em que os encontros aconteceram, segundo dados do Boletim epidemiológico (Brasil, 2021) do Ministério da Saúde, nosso país estava entre os 20 com maior número de casos confirmados e óbitos, no infeliz segundo lugar, perdendo somente para os Estados Unidos (EUA). Todos nós nos encontrávamos repletos de incertezas diante do cenário apresentado, principalmente, pelos noticiários, que mostravam, incessantemente, a realidade da sobrecarga em que se mantinha nosso sistema de saúde. A fala da criança Verde, de 11 anos, retrata essa realidade:

[...] agora passa dando no jornal, revista, jornal de ler, jornal de tv, RBS notícia, tudo sobre covid e sobre morte... É só respirar esse ar e pega e é muito perigoso por causa disso aí, e tá lotando o hospital e não tem lugar pras outras pessoas, e aí, por isso que diferencia tanto. Antes não era assim, antes os hospitais eram mais ou menos, agora tá bastante pessoa.

Outra questão que conversamos tinha a ver com a mudança do mundo diante da pandemia, sobre qual a era percepção daquelas crianças diante das pessoas, se percebiam algum tipo de mudança, seja no comportamento, seja no modo de pensar, e, de todas as respostas obtidas, salientamos duas:

[...] eu acredito que agora todo mundo tá passando mais tempo com a família, provavelmente estão conseguindo se organizar mais porque não precisam sair correndo para pegar carro pro trabalho, pra ir pra escola porque é tudo on-line agora... Bastante gente tá se organizando mais, se cuidando em relação ao vírus (Azul, 9 anos).

[...] sei lá, todo mundo mudou, o mundo, o mundo, essa bola gigante... Mudou para pior, olha a natureza, antes tinha muito mais bichinho vivo, tinha muito menos poluição, olha agora, é poluição, é poluição... (Lilás, 7 anos).

É possível perceber duas óticas bem distintas nessas falas, pois apesar de terem algo em comum – a idade próxima –, as crianças não pensam necessariamente da mesma forma. Ao contrário, são indivíduos que possuem senso crítico, cada qual com sua especificidade e peculiaridade, e é muito importante considerar todas as formas de pensar e expressar suas opiniões (Martins Filho; Barbosa, 2010).

Diversas foram as reflexões que fizemos nesses últimos encontros, principalmente acerca das perspectivas para um futuro próximo, afinal, é necessário ter esperança em dias melhores, e, segundo Pastore (2021, p. 10), “A pandemia tem nos colocado questões reflexivas importantes, dentre as quais o ‘barco’ que navegamos, enquanto metáfora dos caminhos que seguimos” mas, ao mesmo tempo, “não estamos no mesmo barco, e nunca estivemos, sendo que a questão que deve ser feita é: em que barco sairemos dessa?”.

Tendo isso em conta, perguntamos às crianças como seria um mundo pós-pandemia. Em outras palavras, quisemos saber delas se achavam que tudo iria voltar a ser como antes ou se teríamos algum tipo de modificação, seja qual for, e, também, o que elas fariam quando esse tão esperado momento chegasse. Obtivemos as mais diversas respostas:

[...] tudo voltando ao normal de antes, tipo a gente podendo sair sem máscara, a gente podendo ir pra escola, se encontrar com as pessoas... Eu acho que as pessoas vão estar diferentes, porque eu acho que elas aprenderam. Aprenderam a não reclamar de nada, tem muita gente morrendo (Cinza, 9 anos).

Eu acho que vai ser como antes, vai ser divertido. As pessoas andando pra lá, as pessoas andando para cá, pessoas andando para todos os lados, eu acho que vai ser bem divertido (Rosa, 6 anos).

Eu acho que vou abraçar, abraçar todo mundo e tomar um sorvete (Branco, 10 anos).

[...] pior, muito pior. Tudo vai voltar a acontecer, vai voltar poluição, vai voltar briga no trânsito... (Lilás, 7 anos).

[...] quando a pandemia acabar, quando aparecer na tv dizendo que a covid acabou eu vou sair gritando na rua dizendo: a covid acabou, uhu! Eu vou para todas as festas do mundo... Eu acho que vai ter muito foguete, muita gente pra fora, vai ter muito churrasco, vai ter muita coisa (Amarelo, 9 anos).

Bah, eu acho que vai ficar todo mundo bem enlouquecido, porque eles vão tá no centro, assim, aí eles vão receber a notícia no celular e vão ver: ah, a pandemia acabou! Aí eles vão tirar a máscara, vão falar para todo mundo pegar as máscaras, daí vão pegar o álcool em gel e vão botar um pouco no chão e vão botar fogo nas máscaras, pra queimar a máscara de uma vez, pra não usar mais (Verde, 11 anos).

[...] ah eu imagino que as pessoas vão se cuidar mais, algumas, né. Todo mundo vai ficar muito feliz... Finalmente eu vou poder me encontrar com membros da família, brincar com meus primos, poder fazer de tudo sem máscara... E eu acredito que algumas pessoas devem ter entrado em depressão nessa quarentena, por não falar mais com pessoas por muito tempo, só por WhatsApp, sem poder se encontrar, e que essas pessoas melhorem, é isso (Azul, 9 anos).

No último encontro coletivo, que durou 1h40, foi realizada uma festa *on-line* a pedido das crianças, que estavam todas presentes e fantasiadas da maneira que preferissem. Cada uma delas compartilhou um desenho que demonstrasse a sua esperança para dias futuros, e, depois de apresentá-lo, escolhia uma música para dançarmos e nos despedimos dos encontros da maneira mais alegre possível. O *feedback* das crianças em relação aos encontros foi positivo. Queriam, inclusive, seguir com os encontros coletivos, pois sentiam falta de dialogar com seus pares durante a quarentena.

Considerações finais

Neste artigo, o foco esteve em investigar as percepções de crianças a partir das intensas transformações impostas pela covid-19. Para a realização de tal intento, foram realizados seis encontros

com crianças, com o objetivo de escutá-las, para a abertura de um canal de escuta e socialização apesar das restrições pandêmicas.

Com as lentes da metodologia da pesquisa com crianças, que as considera sujeitos ativos, possuindo direitos e voz na sociedade, destaca-se a relevância de trazê-las às pesquisas científicas, não para falar a respeito delas, e sim colocá-las no âmago da discussão. Pensando nisso, os encontros foram alternados entre individuais e coletivos, com a produção de dados variados, de conversas a produções fotográficas e desenhos.

No decorrer das análises, foram demarcadas três recorrências, destacadas a seguir: compreender as ressignificações relacionadas à instituição escolar a partir da pandemia; observar os diferentes marcadores sociais constitutivos das infâncias e o modo como implicam na rotina das crianças e analisar os modos como as crianças atribuem significados à pandemia.

Primeiramente, foi possível observar o papel significativo da escola na vida das crianças, não somente pelo fato do aprendizado, que foi citado diversas vezes por elas, mas também pela questão socioafetiva e a troca com os demais colegas. Logo em seguida, foi possível perceber o quanto o cotidiano dessas crianças foi alterado com a pandemia e como isso influenciou significativamente na rotina delas. Já que a escola é obrigatória e, em período “normais”, ocupa a maior parte do tempo delas, ficaram, em vários momentos, ociosas e se sentindo passivas, afinal, quase nada podiam fazer. Por fim, apesar de ser afetadas diretamente com a situação imposta inesperadamente e, de certa maneira, abrupta, a grande maioria delas olha para o futuro com esperança, citando em diversas falas a vacina como a cura para o que estávamos vivenciando.

Para finalizarmos, lançamos algumas problematizações: por quais motivos as crianças permanecem invisíveis em grande parte das pesquisas e também na sociedade? Por que não são vistas como os indivíduos potentes que são? Ouvi-las e percebê-las não é somente imprescindível, mas também uma maneira de respeitá-las como sujeitos na nossa sociedade.

Referências

BERTASI, A. T. F. *O desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/>

handle/10183/201443/001102414.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Boletim Epidemiológico: boletim epidemiológico especial 52*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2021/marco/05/boletim_epidemiologico_covid_52_final2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

CUNHA, A. C.; FERNANDES, N. Estudos da Criança: participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em Sociologia da Infância. In: SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO, 1., 2012, Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza: [s. n.], 2012. p. 36-48.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009.

FRIEDMANN, A. *A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias*. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRIEDMANN, A. *Linguagens e culturas infantis*. São Paulo: Cortez, 2013.

FUSINATO, C. V.; KRAEMER, C. A invenção histórica da escola e escolarização no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7876_5302.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

GALZERANI, M. C. B. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2009. p. 49-68.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. *Zero-A-Seis*, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 107-119, 2015.

MARQUES, P. B.; CASTANHO, M. I. S. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 23-33, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/cFhY4m7NZp6Q3YCCxgtMkcb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 maio 2021.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. do C. S. Metodologias de pesquisas com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 8-28, 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 2 nov. 2020.

PASTORE, M. Di N. Infâncias, crianças e pandemia: em que barco navegamos?. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, São Carlos, v. 29, p. 1-29, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/YH4Ln7JjzzQn3CdhCskYpCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 270-290, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188/2698>. Acesso em: 2 maio 2021.

ROSADO, C. T. da C. L. CAMPELO, M. E. C. H. Educação escolar: a vez e a voz das crianças. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/T7KrzGkylVmnSsN3YXHQwwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2021.

SÁ, C. dos S. C. de. *et al.* Distanciamento social covid-19 no Brasil: efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. *Revista Paulista de Pediatria*, São Paulo, v. 39, p. 1-8, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rpp/a/rp7gw57vvXhQ5vG899PKMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

ZORDAN, P.; ALMEIDA, V. D. Parar pandêmico: educação e vida. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15481/209209213435>. Acesso em: 15 mar. 2021.

Submetido em: 10/06/2022
Aprovado em: 23/11/2023