

CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA
NEIL FRANCO
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE NO CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS

Temáticas e Pesquisas Contemporâneas



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA
NEIL FRANCO
NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA
(Organizadores)

**EDUCAÇÃO E DIALOGICIDADE NO
CENTRO-OESTE E NORTE BRASILEIROS
Temáticas e Pesquisas Contemporâneas**

Cáceres - MT
2022

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2022

Copyright, dos autores, 2022.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Editora: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Arte da Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Adenilza de Oliveira Campos

048e Oliveira, Carlos Edinei de.

Educação e dialogicidade no Centro-Oeste e Norte brasileiros: temáticas e pesquisas contemporâneas / Carlos Edinei de Oliveira, Neil Franco e Nilce Vieira Campos Ferreira (orgs.). – Cáceres, Editora UNEMAT, 2022


211 p. : il.

ISBN 978-65-86866-70-4

1. Políticas Educacionais. 2. Educação – Região Centro-Oeste. 3. Educação – Região Norte. 4. Corporeidade. 5. Pesquisa. 6. Iniciação Científica. 7. Ensino. I. Franco, N (org.). II. Ferreira, N. V. C. (org.). III. Título. IV. Título: temáticas e pesquisas contemporâneas.

CDU 37(811+817)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar – CRB1 2037.

 <p>UNEMAT Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado</p> <p>Reitor Rodrigo Bruno Zanin</p> <p>Vice-reitora Nilce Maria da Silva</p>	<p>EDITORA UNEMAT</p> <p>Conselho Editorial Presidente Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa</p> <p>Conselheiros Ana Maria de Lima • Carla Monteiro de Souza • Célia Regina Araújo Soares Lopes • Denise da Costa Boamorte Cortela • Fabiano Rodrigues de Melo • Ivete Cevallos • Judite de Azevedo do Carmo • Jussara de Araújo Gonçalves • Maria Aparecida Pereira Pierangeli • Milena Borges de Moraes • Teldo Anderson da Silva Pereira • Wagner Martins Santana Sampaio</p> <p>Suplentes André Luiz Nonato Ferraz • Graciela Constantino • João Aguilar Massaroto • Karina Nonato Mocheuti • Maria Cristina Martins de Figueiredo Bacovis • Nilce Maria da Silva • Ricardo Keich Umetsu • Sérgio Santos Silva Filho</p> <p>Av. Tancredo Neves, 1095 – Cavalhada III – Cáceres-MT – CEP 78217-900 – Fone: (65) 3221-0023 – editora@unemat.br – www.unemat.br</p>
--	---

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
--------------------------	----------

1º EIXO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ATIVIDADES FORMATIVAS

POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL E CONTRIBUTOS PARA A PERMANÊNCIA E DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO (IFMT/CAMPUS VÁRZEA GRANDE)	12
---	-----------

Carminha Aparecida Visquetti, Nilce Vieira Campos Ferreira e Larissa Madalena da Silva Pinheiro

ESCOLAS RURAIS: UM PROCESSO CONTÍNUO DE FECHAMENTO NO BRASIL.....	24
--	-----------

Suzana Rodrigues da Costa, Andrea Cristina Mattei e Josemir Almeida Barros

DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR, DO SABER E DO FAZER PEDAGÓGICO QUILOMBOLA.....	38
---	-----------

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho e Suely Dulce de Castilho

EDUCAÇÃO ESCOLAR E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: APRENDIZADOS COM CRIANÇAS DA VILA PRINCESA – RONDÔNIA	54
--	-----------

Marcia Machado de Lima e Paula Alves Guimarães Veiga

ATIVIDADES FORMATIVAS E VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR UMA CARTOGRAFIA DO IMAGINÁRIO	65
---	-----------

Roberta Moraes Simione, Denize Aparecida Rodrigues de Amorim e Michèle Sato

2º EIXO

EDUCAÇÃO, CORPOREIDADES, SAÚDE E ARTE

REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA	76
--	-----------

Bianca Damasceno de Oliveira, Fernando Araujo Crescencio e Neil Franco

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL: GÊNERO E SEXUALIDADE EM FOCO	88
---	-----------

Samuel Moreira de Araujo, Nayara Rios Cunha Salvador e Neil Franco

EDUCAÇÃO SEXUAL: ABORDAGEM E ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA.....	101
---	------------

Claudionor Renato da Silva

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BIOLOGIA E APRENDIZAGEM BASEADA EM INVESTIGAÇÃO – ABIN..	113
---	------------

Marilaine de Castro Pereira Marques e Jane Márcia Mazzarino

O NORTE E O CENTRO-OESTE DE UMA “VIAGEM PERIÓDICA” NA DANÇA/EDUCAÇÃO DO BRASIL	127
<i>Anderson José de Oliveira, Annelise Gomes de Paiva e Neil Franco</i>	

3º EIXO

ENTRE PESQUISAS, ENSINO E CIDADANIA

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA NO CEFETMT (2002-2008).....	145
<i>Nádia Cuiabano Kunze e Ed' Wilson Tavares Ferreira</i>	
PESQUISAR EDUCAÇÃO: DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA À PESQUISA-AÇÃO	161
<i>Márcia Jovani de Oliveira Nunes e Josemir Almeida Barros</i>	
TRAJETÓRIAS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	174
<i>Eduardo Kamitani e Carlos Edinei de Oliveira</i>	
INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UMA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA	186
<i>Socrates Alves de Oliveira e Regiane Cristina Custodio</i>	
REPRESENTAÇÕES SOBRE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA BREVE PESQUISA...	199
<i>Sérgio Ricardo Nunes e Regiane Cristina Custódio</i>	
SOBRE OS ORGANIZADOR(ES).....	211

APRESENTAÇÃO

Para onde vamos? Onde e como pretendemos chegar?

Nada de inédito parece emergir quando propomos discorrer sobre Educação e dialogicidade, considerando que o “diálogo”, seja a expressão e a proposta que mais afeta as discussões sobre currículos, saberes e práticas pedagógicas nas mais variadas instâncias, tanto na Educação Básica quanto na Superior, há várias décadas, com o intuito de encontrar caminhos para a promoção de uma Educação minimamente cidadã e inclusiva.

Esta obra é a prova viva de que várias décadas ainda serão necessárias para que “minimamente” esta Educação cidadã e inclusiva possa realmente tomar forma e lançar perspectiva que alcance um processo igualitário nas relações humanas em nossa sociedade, abrangendo suas dimensões históricas, sociais e culturais.

Assim, respondendo provisoriamente a nossa primeira questão: “Para onde vamos?”, almejamos dialogar com pesquisadores e pesquisadoras de diversas instituições, tais como Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, entre outras; a fim de traçar caminhos reflexivos a partir de nossas práticas pedagógicas realizadas no ensino, pesquisa e extensão, envolvendo diversas localidades, populações, profissionais e estudantes das regiões Centro-Oeste e Norte do país, cujos resultados de pesquisas lançam seu olhar sobre essas realidades educacionais.

Nessas conversas, ressaltamos a importância do estudo aprofundado de fontes teóricas e documentais que possam expressar novas compreensões dos fenômenos sociais que na contemporaneidade nos convida, ou obriga, a entender que vida social é um processo complexo, dinâmico e multifacetado.

Respondemos, portanto, provisoriamente nossa questão inicial, ponderando que estamos/ estaremos sempre longe-perto, chegando-saindo, respondendo-questionando, indo-vindo, rindo-chorando, sempre em processo, nos devires da pesquisa...

Educação e dialogicidade no Centro-Oeste e Norte Brasileiros: temáticas e pesquisas contemporâneas situa-nos nesses diversos devires estruturados em três eixos.

O primeiro eixo, **Políticas Educacionais e Atividades Formativas**, transita entre políticas, práticas educativas e comunidades tradicionais. Abre esse eixo o texto com enfoque na população quilombola, de autoria de Carminha Aparecida Visquetti, Nilce Campos Ferreira e Larissa Madalena da Silva Pinheiro. As autoras trazem reflexões sobre o impacto da Política de Assistência Estudantil na permanência e não permanência dos estudantes e/ou descendentes quilombolas do Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT Campus Várzea Grande, entre 2017 e 2020. O texto *Contributos da Política de Assistência Estudantil à Permanência de estudantes quilombolas no Ensino Médio Integrado ao Técnico (IFMT/ Campus Várzea Grande)*, no contexto mais amplo, evidencia a importância do fortalecimento da

Política e Programa de Assistência Estudantil como elemento favorecedor do acesso, permanência e êxito desses estudantes nos cursos ofertados pelo IFMT.

Compreender e analisar o fechamento de escolas rurais no Brasil entre os anos de 2010 a 2019 foi o objetivo do estudo de Suzana Rodrigues da Costa, Andrea Cristina Mattei e Josemir Almeida Barros. Com isso, no texto *Escolas rurais: um processo contínuo de fechamento no Brasil*, as autoras e o autor entendem que no âmbito das políticas públicas o fechamento de escolas rurais faz parte de um contexto maior de desvalorização e precarização da educação em seus diversos sistemas, modalidades e localidades. Metodologicamente, foram analisados materiais bibliográficos e documentos oficiais. Concluem que a ação do poder público em desconsiderar o princípio de participações coletivas que envolvem a construção, viabilidade e avaliação de políticas públicas educacionais para a manutenção do funcionamento de escolas

Refletir sobre o *Descolonização do pensar, do saber e do fazer pedagógico quilombola* é a proposta de Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho e Suely Dulce de Castilho ao apresentarem experiências resultantes do curso extensão “Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes, Pós-Colonialidade e Formação docente/2019”, realizado pelo Grupo de Estudos e pesquisas em Educação Quilombola/Gepeq-UFMT. Utilizam para construção do texto de relatos de experiências sobre aulas elaboradas e ministradas na terceira etapa do referido curso de extensão, aplicadas junto aos estudantes e apresentadas pelos participantes do curso de extensão no 2º Encontro da Educação Escolar Quilombola, promovido pelo GEPEQ/UFMT. As autoras entendem que os relatos permitem entrever que a participação no curso de extensão motivou mudanças positivas na cultura pedagógica e na concepção do pensar a educação nas escolas envolvidas na proposta, capacitando os docentes a redimensionar suas práticas pedagógicas.

Educação escolar e múltiplos letramentos em contexto amazônico: aprendizados com crianças da Vila Princesa – Rondônia fecha este eixo. Nele, Marcia Machado de Lima e Paula Alves Guimarães Veiga apresentam a análise do levantamento sobre os múltiplos letramentos de crianças da comunidade da Vila Princesa, em Rondônia. Ancorada na perspectiva dos letramentos sociais, a metodologia usada para coleta de dados foi pesquisa empírica, com observação participativa e pesquisa bibliográfica. As autoras concluem que os letramentos vão além da escrita e seus usos, atravessando a oralidade e afetando como as crianças demonstram a sua compreensão de mundo. Com isso, os valores e crenças, a relação com o trabalho e com as origens se constituiu como os saberes e pautou as estratégias das crianças nem sempre valorizados pela escola.

Em *Atividades formativas e vivências em Educação Ambiental: por uma cartografia do imaginário à luz da justiça climática*, Roberta Moraes Simione, Denize Aparecida Rodrigues de Amorim e Michèle Sato investem na proposição de como ações formativas podem colaborar, via interpretação da intimidade do ser, para o despertar da imaginação e percepção desta realidade em prol de ações que resistam à crise climática. O texto é o resultado da vivência formativa e de pesquisa em educação ambiental que foi realizada com seis pessoas durante o Seminário de Educação em 2018, realizado na FACED/UFMT. As autoras defendem que a interpretação das

experiências e percepções presentes nas memórias evocadas a partir dos objetos que cotidianamente fazemos uso, são indispensáveis para compor o universo do imaginário que em interface com a Justiça Climática, a Educação Ambiental e os Direitos Humanos possibilitam a descoberta de outros mundos e a resistência ao caos cultural, político e social no qual estamos inseridos.

Educação, corporeidades, saúde e arte é o nosso 2º eixo. Os estudos abordam temáticas que chamam à problematização questões que envolvem a construção do corpo em sociedade e suas implicações históricas, sociais e culturais tendo o campo educacional como lócus de discussão.

Por meio de um estudo da arte, realizado em três periódicos específicos da Educação Física, Bianca Damasceno de Oliveira, Fernando Araújo Crescencio e Neil Franco contextualizam os significados advindos da produção de conhecimento em Educação Física tendo como foco as temáticas corpo e corporeidade no contexto escolar, destacando as regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Dos 25 estudos com foco no contexto escolar, somente 03 se referem às regiões Centro-Oeste e Norte. Esses dados chamam a atenção para um baixo número de estudos sobre a temática em pauta, em especial quanto o campo educacional é o foco, uma vez que, no contexto mais amplo da pesquisa, 109 publicações foram identificadas, prevalecendo a maioria das propostas no viés biológico nas análises do corpo e da corporeidade. Assim, o texto *Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil: produções científicas sobre corpo, corporeidade e Educação Física* instiga-nos a novas possibilidades investigações no campo.

Propondo também um estado da arte sobre a produção científica em periódicos brasileiros da Educação Física, Samuel Moreira de Araujo, Nayara Rios Cunha Salvador e Neil Franco apresentam *Educação Física escolar nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil: gênero e sexualidade em foco*. É um estudo bibliográfico orientado teoricamente pelas teorias pós-críticas em Educação que investigou 14 periódicos específicos da Educação Física delimitando um recorte temporal entre 1979 e 2019. Gênero e sexualidade na Educação Física escolar com enfoque nas regiões Centro-Oeste e Norte brasileiro foi o recorte adotado para este texto. Quatro publicações foram identificadas na região Centro-Oeste e nenhuma na região Norte que, não diferente de outros estudos sobre o tema, apontam para processos de silenciamento dessas discussões e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física.

Partilhando de reflexões aproximadas ao estudo anterior, contudo com o olhar mais voltado para a sexualidade, Claudionor Renato da Silva norteia seu trabalho sob a seguinte questão: é possível uma metodologia de prática pedagógica em Educação Sexual num formato de Alfabetização Científica? Deste modo, ancorado numa metodologia bibliográfica, *Educação sexual: uma abordagem de Alfabetização Científica* propõe o deslocamento do biologicismo do currículo da Educação Básica, sobretudo, dos Livros Didáticos do Ensino de Ciências, para em seu lugar colocar uma *scientia sexualis* “invertida”, inspirada na teoria de Michel Foucault, ou seja, colocar no lugar do biologicismo um “contra operante” ao dispositivo geral de sexualidade que caracteriza estes currículos. Para o autor, essa aproximação teórica permitiu a construção de um novo conceito de Educação Sexual.

Práticas pedagógicas de biologia por meio da Aprendizagem Baseada em Investigação – ABl, de autoria de Marilainede Castro Pereira Marques e Jane Márcia Mazzarino, apresenta resultados de uma pesquisa cujo o objetivo foi investigar vivências sobre o método científico, por meio da

Aprendizagem Baseada em Investigação (ABIn), desenvolvida em 2017, com uma turma do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual 19 de Maio de Alta Floresta - MT. As autoras interpretam as metodologias ativas como caminhos para se promover uma educação que tenha significado para os alunos e que oportuniza a eles condições para serem protagonistas, autônomos, criativos e críticos.

Esse eixo conclui com outra vertente de estudo da arte, cuja pesquisa analisou 14 periódicos da Educação Física, agora, focado dança e Educação Física escolar. Anderson José de Oliveira, Annelise Gomes de Paiva e Neil Franco intitulam seu estudo *O Norte e o Centro-Oeste de uma “viagem periódica” na dança/educação do Brasil*. Analisam a produção bibliográfica em dança e Educação Física no contexto brasileiro, direcionando um enfoque específico para as regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. Trata-se de um estudo quanti-qualitativo de caráter bibliográfico com recorte temporal entre 1979 e 2019. Foram identificados 292 artigos nos periódicos dos quais 140 enfocam o contexto escolar. Uma das principais constatações é o número pouco expressivo de publicações vinculadas as regiões Norte e Centro-Oeste se comparadas ao quantitativo das regiões Sul e Sudeste. O estudo sugere investimentos teóricos mais específicos nessas regiões do país.

No 3º eixo titulado **Pesquisas, Ensino de História e Cidadania** são apresentadas novas formas de pensar a pesquisa educacional, instituições escolares e o ensino de História se entrelaçam num diálogo entre fontes teóricas, documentais e empíricas.

Pesquisando a história das instituições educativas, em *Pós-graduação e pesquisa científica no CEFETMT (2002-2008)*, Nádia Cuiabano Kunze e Ed’ Wilson Tavares Ferreira focam na implantação e na organização da pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) e da pesquisa científica no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT). Partem de uma questão norteadora: quais as posturas adotadas por esse estabelecimento de ensino profissional para alcançar este fim? Ancorados metodologicamente em pesquisa bibliográfica e documental compreendem tímidos, mas significativos, os avanços neste processo, considerando o tradicional investimento na dimensão do ensino comumente ressaltado nas instituições deste caráter.

Saber qual metodologia e instrumentos de coleta de dados de campo favorecem entrelaços da pesquisa historiográfica com a pesquisa-ação em Educação foi o intuito de Márcia Jovani de Oliveira Nunes e Josemir Almeida Barros no texto *Pesquisar educação: da pesquisa historiográfica à pesquisa-ação* apresentam um estudo historiográfico que propõe a articulação de fontes documentais e empíricas que, ao associar a pesquisa em Educação à pesquisa-ação, almeja a transformação da realidade escolar.

Assumindo como recorte temporal a criação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1838 e a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, Eduardo Kamitani e Carlos Edinei de Oliveira delineiam um percurso da história do ensino de História no Brasil. De caráter bibliográfico e documental, intitulada *Trajéorias da história do ensino de História no Brasil*, a pesquisa ressalta a influência de diferentes correntes pedagógicas na implementação do ensino de História em nosso país com destaque para as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

A BNCC do Ensino Médio é também analisada com atenção para compreender seus avanços e permanências em relação as competências e metodologias para essa área de conhecimento escolar.

O ensino de História é também o eixo norteador das duas investigações que fecham este eixo. Ambas são oriundas de projetos de pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, vinculados à Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT – campus de Cáceres.

O texto Iniciação científica: uma metodologia de aprendizagem no ensino de História, de Socrates Alves de Oliveira e Regiane Cristina Custódio, se fundamenta na metodologia da pesquisa-ação e sugere a iniciação científica como metodologia de aprendizagens no ensino de História. Envolveu estudantes do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, que entrevistaram os primeiros moradores de Rolim de Moura – Rondônia, no ano de 2019. O relato dessa experiência vivenciada pelos discentes constitui de material empírico para a construção da investigação, levando o autor e autora a entenderem a iniciação científica como uma significativa metodologia para o ensino de História.

Em *Representações sobre cidadania na Educação Básica: uma breve pesquisa*, Sérgio Ricardo Nunes e Regiane Cristina Custódio analisam dados coletados junto a estudantes de Colorado do Oeste - Rondônia. Correlacionados às fontes bibliográficas e documentais, esses dados possibilitaram a compreensão por parte do autor e sobre as relações existentes entre o ensino de História no ambiente escolar e o aprendizado e as representações elaboradas pelos estudantes sobre a cidadania e sua dinâmica social.

Ao procurar responder, ainda que provisoriamente, a pergunta inicial e subsidiados pelas diversas propostas investigativas apresentadas ao longo desta obra, acreditamos chegar, ou melhor, elencar caminhos diversos para se problematizar a Educação brasileira enquanto um fenômeno nacional que demarca sua existência na correlação com outras temporalidades e espacialidades regionais e locais. Como já mencionado, entender que vida social é um processo complexo, dinâmico e multifacetado, deste modo, que ultrapassa os limites de uma afirmação, ampliando-se para compreendê-la como um desafio constante.

Neste prisma, pensar a Educação no Centro-Oeste e Norte Brasileiros nos inspira e nos remete ao processo de dialogicidade, estabelecendo relações como outras teorias, normativas e pessoas que, pela via de seus diversos olhares, traçam trajetórias que nos ensinam sobre o humano, suas diferenças, suas demandas, precariedades e grandiosidades. Com isso, almejamos, ao fim dessa história, ou leitura, chegar mais sabidos, mas, não satisfeitos, uma vez que a contemporaneidade nos cobra entender a vida social como um processo constante de construção e reconstrução de vivências.

Convidamos à leitura desta obra e desejamos que ela permita refletirem sobre vivências pessoais e/ou pedagógicas, construí-las e reconstruí-las.

Carlos Edinei de Oliveira
Neil Franco
Nilce Vieira Campos Ferreira

1º EIXO

POPULAÇÕES TRADICIONAIS: Políticas Educacionais e Atividades Formativas

1

CONTRIBUTOS DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL À PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES QUILOMBOLAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO (IFMT/CAMPUS VÁRZEA GRANDE)

*Carminha Aparecida Visquetti¹
Nilce Vieira Campos Ferreira²
Larissa Madalena da Silva Pinheiro³*

Introdução

Em 2017, por meio das Resoluções n. 94 e 95 do Conselho Superior do Instituto Federal de Mato Grosso – CONSUP, foram aprovados, respectivamente a Política e o Regulamento Geral da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT. Perpassa essas normativas, a compreensão de que há necessidade de que o IFMT provenha condições, por meio da Assistência Estudantil, para que estudantes consigam desenvolver a formação integral.

Trazemos, portanto, reflexões sobre o impacto da Política de Assistência Estudantil na permanência e não permanência dos estudantes originários das populações quilombolas no Curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico do IFMT Campus Várzea Grande. Diante do exposto, partimos do seguinte questionamento: de que forma a Política de Assistência Estudantil tem contribuído para o acesso, permanência e conclusão com êxito dos estudantes e/ou descendentes quilombolas no IFMT Campus Várzea Grande?.

Este artigo é resultado do Projeto de Extensão intitulado “Mulheres e Comunidades Tradicionais: Experiências Exitosas e Memórias de Enfrentamento à Pandemia Covid-19”, desenvolvido no Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG⁴.

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa, uma vez que, tencionando o olhar “[...] visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados” (ARILDA GODOY, 1995, p. 62). Assim, empreendemos análise de legislações, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.º 9.394/96, Portaria Normativa do Ministério da Educação – MEC n.º 39/2007, que prevê o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, o Decreto n.º 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil e Resoluções n.º 94 e 95 do Conselho Superior – CONSUP que tratam do Programa e Regulamento da Política de Assistência Estudantil do IFMT.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7395-7004>, carminhavisquetti@gmail.com

² Doutorado e Pós-doutorado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>, nilcevieiraufmt@gmail.com

³ Estudante do curso de Pedagogia e bolsista de iniciação científica do CNPQ – PIBIC. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8553-7266>, Larissa.heloize@gmail.com

⁴ A página do GPHEG pode ser consultada em: <https://www.ufmt.br/unidade/gppeg/noticias/gppeg-1605048661>. A produção desse projeto pode ser visualizada em https://www.youtube.com/channel/UC_eaddcP6YlxQHCTBrlufoQ

Delimitamos como recorte temporal o segundo semestre de 2017, período de ingresso dos estudantes no IFMT Campus Várzea Grande nos cursos do Ensino Médio Integrado ao Técnico até o segundo semestre de 2020, quando ainda cursavam na instituição e participaram da presente pesquisa.

Inicialmente explanamos sobre a Política de Assistência Estudantil do IFMT, em seguida situamos o Campus Várzea Grande e a Comunidade Mata Cavalo, levantando algumas reflexões sobre a referida política e o impacto na permanência e não permanência dos estudantes e/ou descendentes quilombolas no Campus Várzea Grande.

Sujeitos e lócus da pesquisa

A escolha dos sujeitos para comporem a pesquisa decorreu do fato de serem quilombolas e/ou descendentes de quilombos. O mapeamento desses estudantes foi possível, pelo fato de a assistente social ter realizado um atendimento para concessão de uma bolsa permanência, do Programa do Governo Federal, direcionada aos estudantes quilombolas e/ou descendentes que cursam o ensino superior. Em conversa com essa estudante, indagou-se se havia mais estudantes da sua localidade estudando no Campus, ela citou um estudante.

Em conversa com esta, descobriu-se mais dois estudantes, totalizando, portanto, três estudantes, ambos cursavam a modalidade de Ensino Médio Integrado ao Técnico. A partir desse mapeamento, convidamos os estudantes a participarem da entrevista semiestruturada, insta salientar que a estudante da modalidade do Ensino Superior já havia se formado, por isso não compôs a pesquisa. Após confirmado os aceites, as entrevistas foram realizadas no dia 18/09/2020, no município de Nossa Senhora de Livramento.

As entrevistas ocorreram de forma individual, anterior aos esclarecimentos iniciais em relação aos objetivos, a garantia do devido anonimato dos entrevistados e assinados os Termos de Consentimentos Livres e Esclarecidos – TCLEs. Ao todo foram dezessete perguntas, todas gravadas. Posteriormente, as respostas aos questionamentos foram transcritas e encontram-se arquivadas no Centro Memória Viva na Universidade Federal de Mato Grosso⁵. Para a garantia do anonimato das/dos entrevistadas (os) utilizou-se as referências estudante 1, estudante 2 e estudante 3.

Por meio da análise das entrevistas e dos documentos oficiais buscamos refletir sobre o acesso, permanência e êxito nos cursos do Campus Várzea Grande dessa parcela de estudantes. Em relação aos dados qualitativos, depreendemos que “[...] este tipo de pesquisa “ilumina”, esclarece o dinamismo interno das situações, frequentemente invisível para observadores externos.”(GODOY, 1995, p. 63).

⁵ A página do GPHEG pode ser consultada em: <https://www.ufmt.br/unidade/gppeg/noticias/gppeg-1605048661>. A produção desse projeto pode ser visualizada em https://www.youtube.com/channel/UC_eaddcP6YIxxQHCTBrlufoQ

Nessa perspectiva, consideramos para nossa análise a realidade dos sujeitos “[...] O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.” (GODOY, 1995, p. 62). De fato, é preciso que os testemunhos dos sujeitos da pesquisa sejam analisados em conjunto com a análise de outros dados e informações.

Ressalta-se a dificuldade em localizar no Campus, os estudantes quilombolas e/ou descendentes, isso porque, ainda que a instituição conte com um sistema de cadastro de estudantes, denominado “q-acadêmico” no qual é possível extrair inúmeras informações que se referem à vida estudantil: histórico escolar, faltas, premiações e demais ocorrências escolares, o levantamento de alguns dados específicos ainda é falho, como por exemplo, quais estudantes são descendentes e/ou quilombolas. Para a realização dessa pesquisa, o levantamento desses estudantes só foi possível por meio da investigação *in loco*.

Evidenciamos que, a forma como foi feito o mapeamento dos estudantes oriundos de comunidades tradicionais, como os quilombolas, para comporem essa pesquisa dificulta sobremaneira também os trabalhos das equipes à frente da execução dos Programas de Assistência Estudantil no Campus.

Essas dificuldades se somam com outros desafios enfrentados pela equipe no espaço escolar. Há uma equipe reduzida para atender a elevada demanda, inclusive na elaboração e execução de ações e execução do Programa de Assistência Estudantil no Campus de Várzea Grande, uma realidade que possivelmente seja comum aos demais campi do IFMT.

Atualmente, o IFMT é composto por 19 unidades distribuídas em 14 campi e 5 campi avançados. A figura a seguir apresenta a distribuição dos Campi do IFMT no Estado de Mato Grosso.

Figura 1- Localização dos Campi do IFMT, 2019.



- 01- Campus Cuiabá
- 02- Campus São Vicente
- 03- Campus Cáceres
- 04- Campus Bela Vista
- 05- Campus Pontes e Lacerda
- 06- Campus Campo Novo do Parecis
- 07- Camus Juína
- 08- Campus Confresa
- 09- Campus Rondonópolis
- 10- Campus Sorriso
- 11- Campus Várzea Grande
- 12- Campus Barra do Garças
- 13- Campus Primavera do Leste
- 14- Campus Alta Floresta
- 15- Campus Avançado Tangara da Serra
- 16- Campus Avançado Diamantino
- 17- Campus Avançado Lucas do Rio Verde
- 18- Campus Avançado Sinop
- 19- Campus Avançado Guarantã do Norte.

Fonte: Relatório de Gestão IFMT (2019).

O Campus de Várzea Grande está situado no município de Várzea Grande, que, em 2010 contava com uma população de 252.596 pessoas, sendo desse total 248.704 pessoas residentes na área urbana (IBGE, 2010). Em relação as taxas de matrículas do ensino médio, Várzea Grande contou em 2018, com 10.989 matrículas, e 37 escolas ofertantes do curso da modalidade do ensino médio (IBGE, 2018).

Dentre essas escolas, destacamos o IFMT Campus Várzea Grande. Parte da terceira fase do plano de metas do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, cuja demanda originária partiu da Prefeitura de Várzea Grande, em 7 de março de 2011. O Campus de Várzea Grande, oferta cursos direcionados aos eixos tecnológicos da Infraestrutura e Gestão de Negócios, constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2014), destacamos as modalidades de ensino médio, Curso Superior em Gestão Pública, na modalidade Superior de Tecnologia, entre outras modalidades.

Atualmente o Campus encontra-se em atividade por meio de uma sede provisória cedida pela Prefeitura de Várzea Grande. Para o ingresso no IFMT, é preciso que o estudante seja aprovado no processo seletivo, o que dificulta o ingresso de estudantes da rede pública de ensino, devido as possíveis defasagens de ensino ocasionados por uma série de questões tais como infraestrutura inadequada das escolas de sua origem, qualidade de ensino, falta de professores e professoras, dentre outros aspectos.

Como forma de minimizar esses impactos e garantir a acessibilidade a todos os estudantes, a instituição conta com o sistema de vagas estabelecidas por meio da Lei n. 12. 711/2012⁶. Assim, em conformidade com as referidas legislações, o IFMT reserva 60% (sessenta por cento) das vagas de todos os cursos e turnos para candidatos que tenham cursado o ensino fundamental/médio na rede pública de ensino (municipal, estadual ou federal).

Consideramos o sistema de reserva de vagas por meio de cotas um grande avanço, mas entendemos que é preciso ampliar a acessibilidade dos estudantes, principalmente os pertencentes de comunidades tradicionais, como os quilombolas, por exemplo. Segundo dados colhidos por meio do sistema de registro escolar do Campus, denominado q-acadêmico, até setembro de 2020, registrou-se 704 estudantes matriculados nos cursos do ensino médio integrado ao técnico de logística, desenho de construção civil e edificações, além do curso superior em Gestão Pública.

Desse quantitativo, localizamos três estudantes quilombolas ou descendentes dos quilombos, o que corresponde a 0,42% do total de estudantes matriculados, ambos estudantes são residentes no município de Nossa Senhora do Livramento, distante cerca de 30,8 quilômetros do município de Várzea Grande – MT. O que ressalta a necessidade, como havíamos dito anteriormente, de ampliar a acessibilidade desses estudantes no IFMT.

A partir dos dados apresentados relativos aos estudantes quilombolas matriculados no Campus, instigou-se levantar o quantitativo dessas comunidades existentes em Mato Grosso, como demonstramos a seguir.

⁶ Alterações introduzidas pela Lei 13.409/2016, no Decreto 7.824/2012, pelo Decreto 9.034/2017, na Portaria Normativa 18/2012, Portaria Normativa 21/2012 e pela Portaria Normativa 9/2017.

Tabela 1 – Comunidades Quilombolas existentes em Mato Grosso – Região Centro Oeste, 2020.

Municípios em Mato Grosso	Comunidades	Comunidades Certificadas
Chapada dos Guimarães	Lagoinha de baixo, Itambé, Lagoinha de cima, Arica-Açu, Cachoeira do Bom Jardim, Cansação, Barro Preto Serra do Cambam Bl.	7
Poconé	Curralinho, Retiro, São Benedito, Canto do Agostinho, Chumbo, Varal, Laranjal, Campinas de Pedra, Passagem de Carro, Imbé, Pedra Viva, Cágado, Pantanalzinho, Morro Cortado, Aranha, Chafariz Urubama, Rodeio, Céu Azul, Minadouro II, Sete Porcos, Morrinhos, Tanque do Padre Pinhal, Capão Verde, Campina II, Jejum, Coitinho, São Gonçalo II, Sesmaria Fazenda Grande (Barreirão, Capão de Ouro, Carandá, Lagoa Grande, Manga e Passagem Velha), Carretão.	29
Acorizal	Aldeias, Baús.	02
Nossa Senhora do Livramento	Jacaré de Cima, Cabeceira do Santana, Entrada do Bananal, Barreiro, Campina Verde, Ribeirão do Mutuca, Mata Cavalo (Composta pelos povoados: Mata Cavalo de Cima, Mata Cavalo de Baixo, Ribeirão do Mutuca, Aguassú, Ventura Capim Verde e Ourinhos).	07
Barra do Bugres	Baixio, Vermelhinho, Vaca Morta, Morro Redondo, Água Doce.	05
Santo Antônio do Leverger	Abolição, SesMaria Bigorna/Estiva.	02
Cuiabá	São Gerônimo, Coxipó Açu, Aguassú.	03
Cáceres	Monjolo, Santana, Ponta do Morro, Exú, Chapadinha, São Gonçalo, Pita Canudos.	07
Vila Bela da Santíssima Trindade	Bela Cor, Manga, Boqueirão, Vale do Rio Alegre, e Vale do Rio Guaporé. Capão do Negro, Vale do Alegre.	07
Barra do Bugres/ Porto Estrela	Vãozinho/ Voltinha.	01
Porto Estrela	Bocaina.	01
Várzea Grande	Capão do Negro Cristo Rei.	01
Novo Santo Antônio	Família Vieira Amorim	01
TOTAL		72

Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir das CRQs, publicadas no DOU de 20/07/2020.

Para que essas comunidades sejam reconhecidas como quilombolas é preciso que elas tenham a certificação de comunidades como remanescentes de quilombo, para obterem acesso às políticas públicas e assistência técnica e jurídica da Fundação Cultural Palmares⁷.

⁷ As normas para certificação da autodefinição de comunidades como remanescentes de quilombo podem ser consultadas em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-certidao-de-autodefinicao-de-comunidade-remanescente-de-quilombo>

Todavia, apesar da Fundação Palmares reconhecer essas comunidades Brasilino Benedito da Costa (2019) esclarece que, ainda se encontra remanescentes que não ocupam de forma definitiva o território, como é o caso da comunidade Mata Cavalo “[...] Grande parte do território que lhes pertencem ainda está ocupado por fazendeiros ou por não quilombolas que aguardam indenização do Governo Federal e Estadual [...]” (COSTA, 2019, p. 15-16).

Outro desafio levantado pelo autor, que é a luta pelo reconhecimento das comunidades quilombolas ou remanescente “[...] atualmente, 68 processos estão em estágio em trâmite na Superintendência Regional do INCRA em Mato Grosso para a regularização do território que já foram certificadas pela Fundação Palmares, 50 deles não tem previsão de regularização[...]” (COSTA, 2019, p. 16).

A partir da análise dos dados que constam na tabela 1, outro dado que chama atenção é a pequena representatividade dessas comunidades ocupando os espaços sociais, como por exemplo, estudantes dessa localidade que estão matriculados no Campus. Também não localizamos estudos referentes à essa temática no IFMT, o que demonstra a necessidade urgente de ações sejam empreendidas para garantir o acesso desses estudantes nos demais Campi.

A partir dos dados demonstrados, torna-se um imperativo que o IFMT implemente ações para ampliar o acesso à essa parcela de estudantes na instituição. Ficou evidente a importância de a instituição estar mais presente bem como divulgar suas ações nas comunidades mais tradicionais e que estão distantes do centro urbano.

Jane Paiva (2016) destacou as formas de exclusão e segregação e outras expressões de desigualdade que a escola tem produzido junto às “[...] classes populares, aos pobres, aos negros [...] porque as escolas ainda não apreenderam os significados da diversidade, nem aprenderam a reconhecer o direito dos variados públicos com quem devem lidar. (PAIVA, 2016, p. 126).

De fato, uma das formas de facilitar o acesso de estudantes às políticas de ações afirmativas encontra-se na necessidade de divulgação do direito de acesso a essas políticas por meio de workshops, oficinas, entre outras atividades, para estudantes que desejam ingressar na instituição sobre as formas de auxílio a que podem concorrer. Nas falas dos estudantes, a qualidade do ensino ganhou destaque como uma das principais qualidades para que os estudantes procurassem o IFMT.

Minha irmã tinha trabalhado no IF de Cuiabá, aí conversei com ela e ela me explicou até que fui entender o que era o IFMT Várzea Grande, não era só um símbolo que você via, era também uma instituição assim, bem se dizer poderosa. Poderosa no sentido do estudo qualificado, no qual se pode ver pelo ensino que ela traz pra você, normalmente como é eu sai de uma escola pública do bairro de Livramento, então o estudo era precário se bem dizer, que a gente não aprendia muita coisa, aprendia o básico do básico do básico mesmo. E o IF me proporcionou um estudo bem mais detalhado, uma coisa assim que eu nunca poderia falar, nunca tinha visto, que eu acabei vendo com o IFMT, eu posso dizer que fui muito abençoada em ter entrado para o IF, porque eu não sei o que seria de mim só com o ensino público agora. (ESTUDANTE 3, 18/09/2020).

Garantir a acessibilidade desses povos tradicionais é um ato político, pois, nesse processo, é imprescindível ter consciência das desigualdades econômicas e sociais do país, que são fatores que trazem consequências para população, sobretudo a exclusão dessas comunidades ao acesso à uma educação de qualidade.

A participação democrática dos estudantes no processo de elaboração e execução das ações que compõem o Programa de Assistência Estudantil nos Campi é fundamental, pois garante que essas ações de acessibilidade, permanência e êxito escolar atinja de fato as necessidades dos estudantes. Nesse entendimento, cada campi do IFMT é composto por uma Comissão de Assistência Estudantil, conferindo autonomia para que essas ações possam ser geridas de acordo com as necessidades e realidade de cada campus.

Os membros que compõem essas comissões são instituídos por meio de Portaria do diretor de cada unidade escolar. Geralmente é presidida pela Assistente Social do Campus e composta pelos demais profissionais da equipe interdisciplinar, como a psicóloga, pedagoga, assistente de alunos, intérprete de libras, técnicos de assuntos educacionais, e também pelos docentes e estudantes do ensino médio e superior, garantido uma composição paritária visando a garantir uma gestão democrática na elaboração e execução das ações do Programa de Assistência Estudantil no Campus.

Em relação as entrevistas realizadas, percebe-se a importância da divulgação do IFMT entre os estudantes, como declarado por um dos entrevistados “[...] eu soube através de uma amiga minha que fez a inscrição para o IF, mas infelizmente não foi aprovada. Ela falou pra eu fazer também, que de repente eu poderia conseguir [...]”. (ESTUDANTE 1, 18/09/2020).

Outro testemunho de estudante quilombola demonstra que os próprios colegas da comunidade também colaboram com a divulgação “[...] falaram para mim da escola eu não me interessei no começo, mas daí uma das minhas amigas que estudavam comigo na época, falou para mim sobre e daí eu fui pesquisar no site da escola, qual era a forma de ingressar [...]”. (ESTUDANTE 2, 18/09/2020).

Em outro relato, o estudante destacou a importância do apoio da família para tentar o ingresso no IFMT “[...] eu pensei, mas gente, vou procurar saber um pouco mais. Perguntei para meu pai porque normalmente o chefe da casa é que manda, e ele disse “Uai faz, se você passar passou, se não passar pelo menos você tentou.” (ESTUDANTE 3, 18/09/2020). Em outro momento da entrevista o mesmo estudante ressaltou “[...] foi um negocio meio assim, até se bem dizer engraçado porque nunca tinha ouvido falar do IFMT.” (ESTUDANTE 3, 18/09/2020).

Como podemos analisar a partir das falas transcritas, há um desconhecimento a respeito dos cursos que são ofertados e das políticas afirmativas que estudantes podem acessar. Igualmente, constatamos que a divulgação dos auxílios que a instituição oferta pode ser importante para que os estudantes saibam que terão apoio financeiro para a permanência na instituição até a conclusão do curso que escolheu.

O que eu penso é que deveria (O IFMT) fazer mais propaganda, tipo, trazer o colégio para eles ver e trazer alunos para eles ver como é. Exemplo o aluno Victor ele poderia vir com o pessoal da escola e fazer uma propaganda e falar sobre os benefícios que a escola tem, como que a escola ajuda os auxílios que a escola tem, porque muitas pessoas acham que nossa não tenho condição (ESTUDANTE 2, 18/09/2020).

Evidenciamos que não é suficiente que o poder público garanta aos estudantes e/ou descendentes quilombolas o acesso à educação. É necessário garantir meios que possibilite a permanência desses estudantes na escola, considerando suas especificidades. Além de garantir o acesso, é imperativo estabelecer condições de permanência e conclusão com êxito nos cursos.

Permanência e Êxito Escolas dos Estudantes Quilombolas e/ou descendentes de Mata Cavalo e os reflexos do Programa de Assistência Estudantil

Por meio das Resoluções n. 94 e 95 do CONSUP, foi aprovada, respectivamente a Política e o Regulamento Geral da Política de Assistência Estudantil. Essas normativas foram embasadas a partir de outras leis e Programas do sistema brasileiro, tais como a LDB n. º 9.394/96, Portaria Normativa do MEC n. º 39/2007, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, pelo Decreto n. º 7.234/210 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil, um avanço na previsão de garantias aos estudantes para acesso, permanência e êxito escolar no IFMT.

A Política de Assistência Estudantil do IFMT parte do entendimento que a educação é um direito social constitucionalmente garantido. Ao mesmo tempo, busca estabelecer ações que atendam às demandas pedagógicas e sociais de estudantes, no sentido de colaborar e estimular a formação integral e a autonomia dos sujeitos. Um conjunto de princípios e diretrizes demonstram que as ações e programas do IFMT visam a garantia de acesso, permanência e conclusão de cursos com êxito pelos estudantes.

De modo geral, essas ações e programas consideram a universalização da assistência ao estudante; democratização das políticas de acesso e permanência escolar, a primazia no atendimento às necessidades socioeconômicas, socioculturais e pedagógicas; bem como o respeito à dignidade, autonomia dos sujeitos. São ações que objetivam a promoção na igualdade de acesso, permanência e conclusão de cursos pelos estudantes, nos diferentes níveis de ensino ofertados pela instituição.

A execução da Política Estudantil do IFMT é desenvolvida por meio de dois programas. O primeiro compreende o atendimento universal, por meio de ações de caráter universal e abrange todos os estudantes matriculados no IFMT, desenvolvidas em todos os Campi e inclui: acolhimento e acompanhamento social, psicológico e pedagógico; prevenção e promoção à saúde e qualidade de vida; incentivo às atividades esportivas, de lazer e culturais; seguro escolar; incentivo ao desempenho escolar e acadêmico, por meio da monitoria didática; participação em eventos técnicos-científicos e de formação política estudantil e, apoio aos estudantes com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas.

Nas falas dos estudantes, a acolhida da instituição é um fator diferencial para a permanência dos estudantes na instituição.

Já pensei em desistir no 2º semestre, eu estava desistindo porque pra mim era muita carga, como eu sou de outra cidade era ida e vinda todos os dias, 04:00 horas da manhã e não sei o que, era dor de cabeça, era trabalho e não conseguia entregar e tinha que entregar, aí foi muito incentivo de pessoas em minha volta, principalmente de professores porque muitos quando viram que eu estava precisando mesmo, eles pararam conversaram, não só comigo como a sala, deram palavras de animo, pra me ajudar também, assim como meus colegas (ESTUDANTE 3, 18/09/2020).

Outra ação importante e que se destaca para a permanência dos estudantes na instituição é a concessão de bolsas e auxílios financeiros aos estudantes. Ações como o Incentivo à Permanência é executado por meio da concessão de auxílios, de caráter seletivo, por meio de editais destinados prioritariamente, aos estudantes com renda bruta familiar per capita de até um salário mínimo e meio, garantindo, contudo, a adoção de outros critérios especificados a partir do Regulamento Geral da Assistência Estudantil.

A escola ajuda, a escola tem auxilio transporte, auxilio alimentação e pode estar ajudando os alunos, mas muitas pessoas não sabem as vezes que tem esses auxílios, eles ficam naquela dúvida não tem como ir, não tem condição. E isso pesou na minha decisão, eu não sabia que tinha esses auxílios, eu poderia não entrar pelo fato disso, e isso tinha pesado na minha decisão e eu podia não ter entrado (ESTUDANTE 2, 18/09/2020).

Cabe destacar que o recurso para o financiamento dos programas de assistência estudantil advém da matriz orçamentária do IFMT, denominada Ação de Assistência Estudantil 2994, executada conforme os critérios do PNAES e Regulamento Geral de Assistência Estudantil do IFMT.

Os processos seletivos para as concessões de bolsas e auxílios, bem como o acompanhamento, avaliação dos programas e projetos desenvolvidos pelos Campi, possuem uma gestão descentralizada, por meio da Comissão de Assistência Estudantil, composta de forma paritária pelos estudantes, técnicos-administrativos e docentes, conferindo assim, uma gestão mais paritária e democrática em todos os processos que envolvem a assistência estudantil, seja no planejamento orçamentário, na escolha das bolsas e auxílios disponibilizados pelo Campus, nos fóruns, entre outras ações.

Consultada a chefia do Departamento de Administração e Planejamento – DAP, Campus Várzea Grande, foi informado o valor de R\$ 387.157,77 destinados à Assistência Estudantil para o ano de 2020 no IFMT Campus Várzea Grande. Para o primeiro semestre de 2020, os recursos da assistência estudantil foram disponibilizados da seguinte forma:

Tabela 2 – Orçamento da Assistência Estudantil no IFMT Campus Várzea Grande, competência de 2020⁸.

	MODALIDADE	QUANTITATIVO	DURAÇÃO	VALOR MENSAL	TOTAL
AUXÍLIOS	Alimentação	55 estudantes	5 meses	R\$ 120,00	R\$ 33.000,00
	Acessibilidade Digital*	18 estudantes	8 meses	R\$ 45,00	R\$ 6.480,00
	Acessibilidade Digital – remanescente*	14 estudantes	7 meses	R\$ 45,00	R\$ 4.410,00
	Alimentação emergencial*	80 estudantes	5 meses	R\$ 120,00	RS 48.000,00
BOLSAS	Ajuda de custo em viagens	34 estudantes	-	R\$ 155,88	R\$ 5.300,00
	Iniciação às Atividades Esportivas	70 estudantes	4 meses	R\$ 100,00	R\$ 28.00,00
	Projeto de Extensão	16 estudantes	8 meses	R\$ 100,00	R\$ 12.800,00
	Projeto de Pesquisa	20 estudantes	8 meses	R\$ 200,00	R\$ 32.000,00
	Monitoria	7 estudantes	4 meses	R\$ 300,00	R\$ 8.400,00
	Tutoria Projeto Integrador	24 estudantes	8 meses	R\$ 200,00	R\$ 38.400,00

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados encaminhados pelo DAP – IFMT Campus Várzea Grande em 23/09/2020.

Segundo a chefia do DAP do Campus Várzea Grande, o orçamento de assistência estudantil referente a bolsas e auxílios até a primeira quinzena do mês de setembro de 2020, foi executado no valor de R\$ 216.790,00 (duzentos e dezesseis mil e setecentos e noventa reais). O DAP ainda indicou como previsão orçamentária para o pagamento de bolsas para 2020 o valor de R\$ 387.157,77 (trezentos e oitenta e sete mil e cento e cinquenta e sete reais e setenta e sete centavos).

Excepcionalmente, houve a atribuição de valores para subsidiar os estudantes para enfrentamento à pandemia COVID-19, totalizando a quantia de R\$ 58.890,00 (cinquenta e oito mil e oitocentos e noventa reais). Uma ação que se mostrou importante para conter uma possível evasão escolar provocada pelos efeitos adversos pandêmicos.

Analisando o orçamento destinado à execução da Política de Assistência Estudantil do IFMT, ficou evidente que a instituição reconhece a importância dessa política, que, de modo geral, reconhece a educação como um direito social constitucionalmente garantido.

Todavia, destacamos que é necessário um aumento na dotação orçamentária da Assistência Estudantil, bem como ampliação no quantitativo das equipes que trabalham na elaboração e execução das ações e políticas de assistência estudantil, dado à demanda de atendimentos pedagógico e social de estudantes, de modo a permitir a formação integral e emancipatória dos sujeitos.

⁸ Os auxílios marcados com * referem-se a auxílios ao enfrentamento da pandemia do COVID-19.

Considerações Finais

A Política de Assistência Estudantil no IFMT constituiu um avanço para o acesso, permanência e êxito escolar de estudantes na instituição.

Apontamos algumas reflexões a partir de um projeto de extensão em andamento na instituição que tem o objetivo de registrar e dar visibilidade às ações afirmativas nas comunidades tradicionais.

A partir da análise das entrevistas e demais documentos, evidenciamos a necessidade de outras ações que facilitem o mapeamento dos estudantes quilombolas, o que facilitaria pensar estratégias mais específicas a partir do Programa de Assistência Estudantil à essa parcela de estudantes.

Apesar de a instituição minimizar as dificuldades no acesso à escola garantindo a instituição de cotas, por meio do sistema de vagas estabelecidas a partir da Lei n. 12. 711/2012, as entrevistas revelaram que é importante divulgar suas ações nas comunidades distantes do centro urbano. Reconhecer as especificidades desses estudantes é perceber a riqueza da diversidade na escola. Garantir a acessibilidade de povos tradicionais é um ato político.

De fato, a acolhida e o repasse de benefícios e auxílios torna-se um diferencial para a permanência e êxito escolar dos estudantes, afinal mais do que permitir acesso, é necessário a garantia da permanência e conclusão com êxito, permitindo que os itinerários formativos integrais e autonomia nos estudos.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL, **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 7. 234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.** Brasília: MEC, 2014. Disponível em: . <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007.** Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Cultura, Artes, História e Esportes**. Obter certidão de autodefinição de comunidade remanescente de quilombo. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-certidao-de-autodefinicao-de-comunidade-remanescente-de-quilombo>. Acesso em: 15 out. 2020.

COSTA, Brasilino Benedito da. **Os Êxodos e a reocupação do território do Quilombo de Mata Cavalo no período de 1940 aos dias atuais**. Trabalho de Conclusão de Curso Bacharelado em Geografia. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT 2019.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 20 de set. 2020.

IBGE. **Dados do município de Várzea Grande em 2018**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/varzea-grande/panorama>. Acesso 25 set. 2020.

IFMT. **Resolução n.º 094, de 18 de outubro de 2017**. aprova a Política de Assistência Estudantil. Cuiabá/MT: IFMT, 2017.

IFMT. **Resolução n.º 095, de 18 de outubro de 2017**. aprova o Regulamento Geral da Política de Assistência Estudantil. Cuiabá/MT: IFMT, 2017.

PALMARES, Fundação Cultural. **Certificação Quilombola**. Disponível: http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551. Acesso em: 05 out. 2020.

PAIVA, Jane. Direito à educação: permanecer na escola é um problema público? In: CARMO, Gerson Tavares (ORG.). **Sentidos da Permanência na Educação**: Anúncio de uma construção coletiva. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2016.

2

ESCOLAS RURAIS: UM PROCESSO CONTÍNUO DE FECHAMENTO NO BRASIL

*Suzana Rodrigues da Costa*¹

*Andrea Cristina Mattei*²

*Josemir Almeida Barros*³

Introdução

A temática deste manuscrito vincula-se às escolas rurais do Brasil, tem como objetivo compreender e analisar o fechamento de escolas rurais no Brasil entre os anos de 2010 a 2019. Enfatizam-se e problematizam-se as razões e os números de escolas fechadas no território nacional na segunda década do Século XXI. A investigação aborda questões pertinentes às escolas rurais no Brasil a partir das leituras de materiais bibliográficos e análises de dados educacionais dos censos escolares disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Os textos trabalhados apontam aspectos referentes à educação rural, permitindo reflexões e questionamentos sobre as políticas públicas, como importantes fontes a serem problematizadas para o melhor entendimento dos contextos sociais que vivemos. Os materiais analisados apontam para a educação rural de modo postergado ao segundo plano, isso sob o viés de uma política pública para atender os interesses e valores de uma elite ruralista. Projeto que visa adequar e/ou ajustar a classe trabalhadora rural/comunidades aos novos modelos socioeconômico brasileiro na vertente do capitalismo, concomitante a negação de políticas públicas educacionais pensadas para atender as especificidades do povo rural em suas comunidades.

Neste cenário, o interesse pelo tema do fechamento de escolas rurais do Brasil no período de 2010 a 2019, está relacionado por um lado a experiência que possuímos na região amazônica, Porto Velho/Rondônia, em atividades da secretaria municipal de educação junto às escolas rurais. Na sequência, outra justificativa importante diz respeito à necessidade de cumprimento das responsabilidades legais por parte do poder público para viabilizar acesso e permanência de estudantes nas escolas rurais. Por um lado, o direito social, por outro a constante negação dos direitos sociais por parte das administrações públicas a partir do fechamento de escolas.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Graduada em Pedagogia pela Instituição, UNIPEC (2005). Atualmente exerce a função de Gerente da Divisão de Educação Infantil no Conselho Municipal de Educação - CME do município de Porto Velho, RO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7017-3121>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1382406910945796>. E-mail: suzi.melatte@hotmail.com

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Graduada em Pedagogia pela Instituição, UNIOESTE (1997). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9218-0453>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3121913522143694>. E-mail: distritodeltarondonia@gmail.com

³ Prof. Dr. Josemir Almeida Barros, Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia(UNIR). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3625890466420467>. E-mail: josemir.barros@unir.br

A implantação de ações de fechamento de escolas rurais no âmbito nacional reforça a ideia de desprezo pelas comunidades rurais e instituí projeto de negação ao interesse comum pela educação rural. Percebemos que o repulsa pela educação rural insere-se a contextos históricos, ou seja, há na História do Brasil recorrências sobre a negação dos direitos sociais.

A análise dos dados levantados por meio dos Censos Escolares do INEP, MEC e IBGE é relevante e se aproximam da proposição histórico-crítica com raízes na dialética materialista, a fim de contextualizar o leitor, como elemento fundamental para compreensão epistemológica do processo histórico da educação rural brasileira na segunda década do Século XXI.

A pesquisa nos possibilitou detectar que a partir da análise de uma determinada realidade torna-se imprescindível a compreensão do movimento dialético existente na história, um movimento produzido pelo constante processo de transformação e construção das necessidades humanas, assim, o homem quanto ser histórico torna-se um produto e ao mesmo tempo produtor das interações sociais. “[...] as circunstâncias fazem os homens, assim como, os homens fazem as circunstâncias [...]”, ou seja, precisamos compreender o contexto histórico e as relações sociais que se desenvolvem nesse movimento dialético do homem e sociedade (MARX; ENGELS, 2007, p. 43).

Optou-se por procedimento metodológico de pesquisa bibliográfica e documental, utilizando-se de fontes oficiais para obter melhor compreensão do objeto de análise.

Contexto Histórico da Educação Rural Brasileira

Mesmo o Brasil tendo sua origem preminentemente agrária, só recentemente surgiu a preocupação com a educação para o povo do meio rural, conseqüentemente a organização e construções das escolas rurais aparecem tardiamente e sob o viés capitalista. Algo que nos remete a parques subsídios em relação às responsabilidades do poder público em suas diversas esferas.

Pode-se evidenciar na história da educação brasileira a grave situação em que o acesso à educação foi privilégio de poucos, principalmente ao mencionarmos o meio rural. Por ser considerada de modo equivocado como uma população incapaz, as comunidades rurais sempre tiveram direitos negados, como pesquisado por Barros (2013).

O entendimento das elites sobre o meio rural como espaço de atraso, e o não reconhecimento desse meio como espaço de sociabilidades e identidades em seus diversos aspectos sinaliza para o distanciamento das comunidades em relação à cidadania, ou seja, dos acessos a serviços básicos na perspectiva de direitos sociais do homem e da mulher rural. A escola rural apresenta-se mais pelos desafios e problemas que possuem do que pelas soluções e rearmamento dos direitos.

Uma das vertentes históricas sobre a educação rural no Brasil teve sua origem 1889 com a Proclamação da República, a ideia de civilizar o povo foi o eixo da institucionalização da escola. Ainda na República com a instituição da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que tinha como uma das suas atribuições o atendimento ao aluno do meio rural, reforça-se o modelo de educação sem as considerações e/ou especificidades daqueles e daquelas que viviam do campo e no campo.

A educação no início da República no Brasil carrega o viés civilizatório atrelado ao desenvolvimento econômico, bem como a educação rural por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’. (LEITE, 1999, p. 14).

Nesse interim pensava-se na oferta de educação escolarizada para a população rural de modo atender as necessidades econômicas que surgiam, frente a uma sociedade dicotomizada pelo elitismo agrário e produção material destacando-se por suas “formas produtivas extrativistas e arcaicas (que necessitam de mão de obra bruta, desqualificada, braçal, “escrava”) e as formas produtivas industriais modernas (que precisavam, sobretudo, de inteligência) [...]” (NOSELLA, 2012, p.168).

Assim, no Brasil rural, a educação, historicamente não se constituiu de forma planejada e foi pouco institucionalizada. A escola na condição de um dos aparelhos institucionais público, não foi uma prioridade no processo educacional para povo do meio rural, bastava uma sala e um apoio do fazendeiro para a implementação da mesma em espaços residenciais dos próprios professores. Fato este que privou a população rural, em especial, a classe de trabalhadores, de ter acesso à educação, o que contribuiu para o acelerado processo do êxodo rural e em específico do uso politiquero da escola.

Entre as décadas de 1930 e 1940, o Estado no intuito de conter o êxodo rural por meio da escola, demonstra preocupação com o ensino para população rurícola. A educação campesina antes negligenciada assume papel importante nos debates educacional do país. O Estado defendeu uma educação que colaborasse com a permanência do homem no meio rural, a escola, então, tem como papel convencer o sujeito a fixar-se no campo.

Entre aqueles anos, consolidou-se o *ruralismo pedagógico* com a proposta de escolarização para preparar o filho do agricultor para a lida diária. Essas mudanças no modo de produção capitalista acabam por desencadear um “[...] progressivo processo de urbanização do *meio rural* e de industrialização da agricultura.” (SAVIANI, 2008, p. 191).

O *ruralismo pedagógico* consistia-se na inculcação da ideia, de que seria mais digno para o homem reconhecer o campo como um espaço dele, e que é mais honroso ser um elemento de valor no meio rural do que um anônimo urbano. A corrente *ruralismo pedagógico* contava com apoio dos latifundiários que tinham medo de perder sua mão de obra barata.

[...] entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano. (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

O currículo escolar estava voltado às necessidades do capital, o que estava implícito na proposta do ruralismo pedagógico era a preocupação em manter os trabalhadores no campo de modo a evitar o êxito rural e a exploração da mão de obra.

Durante a trajetória histórica da educação brasileira houve diversos contextos sociopolíticos que revelam as “entrelinhas” no processo de construção das políticas públicas e que evidenciam os fatores condicionantes e determinantes da organização escolar brasileira, onde a conjunção desses fatores resulta na elaboração de leis. (SAVIANI, 1996).

Outro contexto problemático no que diz respeito à garantia dos direitos sociais foi o chamado período militar. Retrocesso para política educacional do Brasil, uma vez que esse processo de mudanças colaborou para o fechamento dos canais de participação e representação popular. O Estado estabelece limites e controles aos grupos populares, impedindo as manifestações dos grupos envolvidos, bem como dos bens sociais.

Esse período foi marcado por reforma educacional de exclusão e centralizadora, se sustentando na defesa da segurança nacional e o desenvolvimento econômico. Leite (1999) afirma que a escolarização nacional sofreu novas alterações durante o período militarista, com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, porém, mais uma vez a educação nacional não foi repensada para atender seus objetivos próprios, indicando três intenções implícitas na Lei 5.692/71.

a) utilização do processo escolar, em todos os níveis de escolaridade, como meio de propagação, de divulgação e penetração do ideário nacionalista-militar do Estado, isto é, fazer prevalecer a ideologia empresarial-estatal; b) controle político-ideológico-cultural. Principalmente da classe operária, através da profissionalização e do currículo escolar mínimo desprovido de um conteúdo crítico-reflexivo; c) recriação de infraestrutura material e de recursos humanos adequados ao desenvolvimento do capital e da produção. (LEITE, 1999, p. 26).

O ideário nacionalista militar foi, portanto, um contexto complexo que se destacou mais pelos cortes de direitos, alterações significativas que segundo Saviani, entre 1968 e 1971, no plano político “[...] houve mudança radical [...] ora, no plano socioeconômico houve continuidade, compreende-se que se constate uma continuidade também no plano educacional. E essa continuidade está refletida na legislação” (SAVIANI, 1996, p. 156).

Apesar do autoritarismo instaurado no Brasil pelo golpe militar de 1964, a sociedade brasileira, nas décadas de 1970 apresenta reações contrárias ao sistema do governo vigente. A reação da sociedade brasileira ao autoritarismo do governo exige do Estado por diversas vias maior participação no contexto rural brasileiro. Surge um novo olhar para escola rural, partindo-se de um pensamento dentro de uma perspectiva crítica. A exigência por um Estado mais atuante reforça-se frente às diferentes iniciativas que surgiram nesta década no campo da educação popular, educação de jovens e adultos e da política.

A Lei 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, mencionou sobre a oferta para educação do campo no artigo 49.

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades. (BRASIL, 1971).

As discussões a respeito da educação do campo intensificam-se a partir dos debates e a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que propôs, no artigo 28.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDBEN 9.394/96).

Com promulgação da LDBEN 9394/96, as escolas rurais deveriam atender ao contexto rural, desvinculando-se do modelo urbanizado, traçando seu planejamento de acordo com a realidade da vida rural. Contudo, as mudanças educacionais no Brasil voltadas para educação do campo ainda não atendiam as necessidades da população rural, para Leite (1999) não estão explicitados na nova LDBEN os princípios e as bases de uma política educacional para população do campo, visto que esta lei menciona como alcance na educação dimensões sócio-políticas e culturais com base na cidadania e nos princípios de solidariedade. Para Leite (1999) na escola rural a problemática continua e o autor citou alguns fatores que contribuem para isso.

1. *quanto aos aspectos sócio-políticos*: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores socioculturais campestres em detrimento aos valores urbanos; 2. *quanto à situação do professor*: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função triplíce: professora/merendeira/faxineira; 3. *quanto à clientela da escola rural*: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais; 4. *Quanto à participação da comunidade no processo escolar*: um certo distanciamento dos pais em relação a escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio moral; 5. *quanto à ação didático-pedagógica*: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; 6. *quanto às instalações físicas da unidade escolar*: instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico; 7. *Quanto à política educacional rural*: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido

à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais. (LEITE, 1999, p. 55-56. Grifos do autor).

Uma política de educação para o meio rural, portanto, deve respeitar a diversidade cultural do povo, que leve em consideração a riqueza de saberes produzida pela população rural nas lutas do seu cotidiano. Essa construção política requer a “quebra” do paradigma de que a cidade é superior ao campo, o ideal é que se construa uma relação de horizontalidade e solidariedade entre os dois universos. Pois, não existe inferior nem superior quando se trata de espaço rural e espaço urbano.

O rural é um espaço que apresenta suas diversidades, um espaço rico de saberes e de culturas singulares que precisam ser respeitados.

Fechamento de Escolas Rurais

O processo de fechamento de escolas rurais no Brasil não é algo novo, e essa prática vem se intensificando ano após anos. Milhares de escolas rurais foram fechadas nas últimas décadas, tal realidade está atrelada ao processo de municipalização⁴ do ensino fundamental, acrescido a nucleação⁵ das escolas rurais e a falta de políticas públicas ao atendimento dos povos rurais.

O processo de nucleação das escolas rurais tem se estendido significativamente em todo o Brasil. A nucleação resume-se em fechamento das escolas rurais localizadas em áreas de difícil acesso e classes multisseriadas, nas quais alunos e professores são transferidos para uma escola polo. Em geral a escola polo está localizada em área urbana.

A política de nucleação das escolas rurais carrega a falsa proposta e propaganda de melhorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes rurais, acabando com as salas multisseriadas, reduzindo a sobrecarga do professor, proporcionando uma escola com estrutura física adequada e equipe de servidores completa, além da redução dos gastos.

No Brasil, o processo de nucleação se fortalece nos anos 90, com as reformas da educação básica, em razão da nova LDB 9394/96, que induz a criação de programas, priorizando o ensino fundamental, programas esses que tem por finalidade a transferências de recursos financeiros as escolas públicas do ensino fundamental, incentivando a municipalização, e conseqüentemente, ocasionando o fechamento de várias escolas multisseriadas de forma arbitrária sem consulta prévia as comunidades rurais.

Entre os programas enunciados, temos: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A nucleação das escolas rurais também corroborou para

⁴ Municipalização do ensino fundamental – Termo utilizado para caracterizar o processo de transferência das escolas das redes federal e estadual para responsabilidade das redes municipais. A Constituição de 1988 e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 incentivam a municipalização do ensino fundamental.

⁵ Nucleação das escolas rurais – transferência dos alunos e professores de escolas rurais, localizadas em comunidades que apresentam baixo número de matrículas ou caracterizadas como isoladas, devido à precária infraestrutura em relação às escolas de comunidades vizinhas melhores aparelhadas.

a queda das matrículas uma vez que as escolas e/ou salas de aula multisseriadas antes localizadas próximas às comunidades são fechadas e os estudantes dependem de maior deslocamento de suas moradias para estudarem em outras regiões.

De acordo com o censo 2019, as escolas rurais apresentaram em todas as modalidades de ensino queda de 145.233 matrículas. Em 2018 foram registradas 5.195.387 matrículas, contra 5.050.154 em 2019.

Com base nos dados do Censo escolar 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de escolas públicas da Educação Básica revelam, que entre 2010 e 2018 no Brasil foram fechadas 21.822 escolas rurais, o que indica um forte processo de fechamento de escola no contexto rural brasileiro.

Tabela 1 - número de escolas públicas da Educação Básica no Brasil (2010 – 2019).

Número de escolas públicas da Educação Básica (2010 – 2019)			
Ano	Total de escolas	Escolas rurais	Escolas urbanas
2010	158.710	78.776	79.934
2019	139.176	54.693	84.483
Diferença	- 19.534 (12,30%)	- 24.083 (30,57%)	+ 4.549 (5,69 %)

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo INEP (2010-2019).

Podemos observar por meio dos dados que ocorreu significativo número de escolas fechadas e que o número de escolas urbanas é maior em relação às rurais. De acordo com o INEP em 2019 foram fechadas 19.534, o que corresponde 12,30% do total de escolas existentes no Brasil. Quando se refere ao rural essa porcentagem de fechamento dobra aumentado para 30,57%, já na área urbana amplia o número de escolas.

Analisando os dados que constam na tabela 1, evidenciamos a necessidade de ampliar o debate no contexto educacional sobre esse processo de fechamento de escolas rurais. Para nós ficaram prementes os fatores pelos quais ocorreram fechamento de escolas que corrobora para a ampliação do percentual de analfabetos no país. Fecham-se escolas porque as populações camponesas pouco importam em termos de cooptação política para ampliação dos votos. Desse modo, no Brasil, o fechamento de escolas rurais tem se transformado em uma prática corriqueira.

O fechamento das escolas rurais significa maiores dificuldades ou até mesmo o fechamento da comunidade em termos de acesso a direitos sociais. Isso porque, as escolas nas comunidades rurais é o bem maior, onde tudo acontece, como: festa de casamentos, aniversários, batizados, ou seja, as manifestações culturais da comunidade, Antônio Candido em *“Os parceiros do Rio Bonito”* já alertava sobre o assunto.

O motivo do fechamento das escolas rurais é enfraquecer a comunidade. No espaço escolar a comunidade fortalece suas identidades. Fechar escolas de algum modo gera o desenraizamento das culturas, de fato “[...] desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar

o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades.” (RODRIGUES, 2017, p. 4).

A escola é um espaço de integração e sociabilidade, encontros de culturas, aprendizados e trocas em processos dialéticos. Na tabela 2, demonstramos, de modo geral, a evolução história dos estabelecimentos públicos de ensino no Brasil, entre os anos de 2010 a 2019, com destaque para o fechamento de escolas no meio rural.

Tabela 2 - Número de escolas públicas da Educação Básica no Brasil entre os anos 2010 de 2019.

2013	151.884	81.665	70.219
Número de escolas públicas da Educação Básica na última década			
Ano	Total	Urbanas	Rurais
2010	158.710	79.934	78.776
2011	156.164	80.486	75.678
2012	154.583	80.999	73.584
2014	149.098	82.194	66.904
2015	146.718	82.627	64.091
2016	145.647	83.278	62.369
2017	144.726	84.662	60.064
2018	141.298	84.344	56.954
2019	139.176	84.483	54.693

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica da última década realizado pelo INEP (2010-2019).

Frente a esse panorama histórico, observa-se uma tendência ao contínuo declínio de número de estabelecimentos públicos de ensino da Educação Básica no rural brasileiro, em comparativo ao urbano, diminuindo em quantidade relativa e absoluta. Políticas públicas educacionais devem contribuir para permanência das escolas nas comunidades rurais do território nacional, para alterar o processo de fechamento de escolas rurais das últimas décadas, enfim, políticas públicas que fortaleçam a educação rural no contexto brasileiro.

Vale reforçar que fechar escolas rurais e transferir os estudantes para escolas polos fora da sua comunidade ou para área urbana, é seguir na contramão da proposta de educação que consta na Constituição Federal e na LDBEN/9394/96. Em nosso entendimento a nucleação escolar não é algo adequado e ideal.

Em sua maioria as escolas são nucleadas à revelia da participação e decisão popular, o poder público sequer estabelece linhas de trabalho que se aproximem de proposta intrarrural⁶, em escolas com melhores estruturas, de modo a garantir aos estudantes os vínculos com sua vida sociocultural rural, bem como diminuindo o tempo de traslado dos estudantes de suas residências a escola, e assim atender o que determina o parágrafo único incluído na LDBEN/9394/96, no artigo 28.

⁶ Intrarrural – Transferência dos alunos e professores de escolas rurais para outra escola também rural com melhor estrutura de atendimento, localizadas na mesma comunidade rural ou em comunidade rural próxima a residência do estudante.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar⁷. (BRASIL, 2014).

Nessa mesma perspectiva de fechamento das escolas rurais, a tabela a seguir nos permitirá analisar o quantitativo de escolas rurais de Educação Básica do estado de Rondônia, região amazônica, na segunda década do Século XXI.

Tabela 3 - Número de escolas públicas da Educação Básica no estado de Rondônia por esfera administrativa entre os anos 2010 de 2019.

Número de escolas públicas rurais de Educação Básica no estado de Rondônia na última década		
Ano	Esfera	
	Escolas Estaduais	Escolas Municipais
2010	113	607
2011	117	532
2012	118	503
2013	137	358
2014	142	409
2015	146	385
2016	142	363
2017	141	341
2018	138	312

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica da última década realizado pelo INEP (2010-2019).

Verifica-se, nos dados educacionais do estado de Rondônia de acordo com o Censo Escolar da década investigada, que ocorreu um aumento gradativo no número de escolas rurais na esfera administrativa estadual, destacando-se o ano de 2015, o qual apresentou um aumento de 22,60% em relação ao ano de 2010. A partir de 2016, houve um declínio nesse índice, mas ocorreu a criação de um número maior de escolas, comparado aos anos compreendidos entre 2010 e 2014. Já quando se analisa o número de escolas na esfera administrativa dos municípios, o número de escolas vai diminuindo gradativamente, ano após ano, apresentando um declínio de aproximadamente 48,6%, entre o ano de 2010 e 2018.

O processo crescente de fechamento das escolas de Educação Básica rurais no estado de Rondônia é comprovado a partir dos dados apontados, como tem acontecido em todo território nacional, ou seja, o fechamento de escolas se transformou em uma prática generalizada no Brasil.

Os dados demonstram a extinção acelerada das escolas nos últimos anos, e conseqüentemente o desrespeito com o povo do meio rural, bem como com os seus valores, suas culturas e seu saber. Lembrando que as escolas rurais são importantes para educação do povo rural, uma vez que a escola como espaço de transformação social está vinculada a realidade dos estudantes e sua comunidade.

⁷ Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014.

Diante dessa realidade, em 2014, os líderes dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no 5º Congresso Nacional do MST, por meio de documento escrito solicitaram à Presidente Dilma Rousseff para as escolas do campo não sejam mais fechadas.

Ainda que as legislações LDBEN/9394/96 e a resolução CNE/CNB nº 1/2002⁸ estabeleçam a obrigatoriedade de garantia de escolas para os filhos de trabalhadores rurais, essa garantia não é assegurada em algumas comunidades rurais. Muitas escolas apresentam realidades diferentes do que estabelece as legislações em vigor e com o fechamento das escolas, estudantes, professores e pais/responsáveis são obrigados a frequentar escolas em outras comunidades ou até mesmo em área urbana com proposta pedagógica desvinculada de suas realidades.

Em Porto Velho/RO⁹ esse processo de fechamento foi marcante na última década e várias escolas rurais foram fechadas, como demonstrado na tabela 4, A seguir.

Tabela 4 - Número de escolas públicas da Educação Básica no município de Porto Velho/RO por esfera administrativa entre os anos 2010 de 2019.

Número de escolas públicas rurais de Educação Básica em Porto Velho/RO entre 2010 a 2018			
Ano	Total	Municipais	Estaduais
2010	96	81	15
2011	98	81	17
2012	90	73	17
2013	93	73	20
2014	91	69	22
2015	86	61	25
2016	85	60	25
2017	84	58	26
2018	80	58	22
2019	79	57	22

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica da última década realizado pelo INEP (2010-2019).

A estrutura educacional do município de Porto Velho no estado de Rondônia está organizada em estabelecimentos de ensino, que advém de estabelecimentos públicos e privados, com oferta de diferentes níveis de ensino. De acordo com o INEP, no ano de 2018 a unidade territorial possuía cerca de 110.071 estudantes matriculados em 227 escolas da rede pública. Do total de 227 escolas, 80 escolas estavam localizadas em áreas rurais.

Atualmente, podemos contabilizar, portanto, 79 escolas rurais no município de Porto Velho, organizadas por dependência administrativa, 22 escolas rurais da Rede Estadual e 57 escolas da Rede Municipal. Ainda de acordo com os dados da tabela acima percebe-se que o número total de escolas rurais no município de Porto Velho reduz-se ao longo desses dez ano em aproximadamente

⁸ CNE/CNB nº 1/2002 – Resolução que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

⁹ Porto Velho/RO – Porto Velho capital do estado de Rondônia, está localizada na Bacia do Rio Amazonas. A cidade margeada pelo Rio Madeira, o qual é um importante canal de integração cultural e comércio da região Norte do país, tornando-se uma das principais vias de escoamento da produção no Norte do Brasil.

17,70%. Quando analisamos os números de escolas rurais por dependência administrativa, vemos que na esfera estadual o número de escolas aumenta em aproximadamente 46,66% nos dez anos, enquanto que na esfera municipal o número de escolas diminui em aproximadamente 29,62% nesses dez anos, revelando a presença do processo de fechamento de escolas rurais no município de Porto Velho, Rondônia.

Muitas vezes o fechamento de escolas não considera o desejo das comunidades em permanecer com suas escolas, aumentando o desrespeito e a desvalorização com o estudante rural, não garantindo o seu direito social de acesso e permanência na escola, ou seja, violentando a sua formação quanto cidadão de direitos.

Considerando que a Educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, fechar escolas representa um violento ataque à própria humanização da população da nação brasileira. Configura-se um crime contra uma nação e sua classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, florestas e águas. (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45).

Estas ações de fechamento de escolas que vem sendo desenvolvidas por governantes em tese são contrárias ao que rege a legislação brasileira a respeito do princípio de igualdade, de acesso à educação, a valorização das peculiaridades de cada localidade, e a valorização do sujeito rural. Nesse sentido vale ressaltar que a política de educação externada em documentos a exemplo da LDBEN/96 e a Constituição Federal é contrária ao processo de fechamento de escolas rurais. Vale destacar a necessidade de permanência dos sujeitos no meio rural, mas como sujeitos livres, independentes e autossuficientes, e não vistos como sujeitos inferiores ou alienados.

Vale enfatizar que ao invés de fechar escolas, cabe ao poder público construir escolas nas diversas comunidades rurais para garantir os direitos de igualdade à educação para todos. O direito de igualdade é estabelecido nos textos legais brasileiros, a Constituição Federal no artigo 205 versa que “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, CF/1988 art. 205).

Além do artigo 205 da Constituição Federal a Lei LDBEN 9394/96 versa o artigo 3º, incisos I, VI e IX sobre o princípio de igualdade, determinando que “[...] O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I -igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; VI -gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; IX -garantia de padrão de qualidade.” (BRASIL/MEC, LDBEN 9.394/96, art. 3).

Neste sentido o direito de igualdade para acesso e permanência de estudantes nas escolas rurais é reforçado quanto à organização e ao funcionamento do espaço escolar para atender as especificidades do rural, como podemos ver no artigo 7º pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, o qual determina que “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições.”

A organização da escola como espaço político consente com a construção dialética humana e deveria ser prioridade em qualquer parte do território nacional. Uma vez que é neste espaço onde os sujeitos expressam suas relações culturais e sociais entre si, nesse interim podemos pensar a escola rural como espaço de estrutura diferente em respeito a sua singularidade, mas que favoreça o pleno desenvolvimento dos estudantes, respeitando-os como sujeitos de direitos.

Isto é, pensar em política educacional que atenda as particularidades do povo rural, considerando uma formação autônoma, precisa de políticas que partam dos interesses da população que vive no meio rural.

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do rural, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humano. (ARROYO, 2011, p. 14-15).

Para Arroyo (2011, p. 14), a “[...] escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos”. Portanto, o fechamento de escola caracteriza-se como uma política arbitrária que desrespeita os direitos dos cidadãos brasileiros, no que tange o direito social a educação para todos. Como afirma Fernandes (2011, p. 137) o “[...] rural é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade [...]”.

Considerações Finais

No contexto brasileiro, a educação para o povo rural historicamente foi atrelada as ideias de atraso, algo que corresponde ao descaso característico da cultura hegemônica que aposta na vida rural como uma performance do romantismo, de uma vida pacata, ultrapassada, de atraso, na compreensão de que o moderno e o novo só surgem no meio urbano.

Essa visão de rural, como lugar de atraso e de inferioridade à cidade perdura ainda hoje. Perpassa por essa concepção, a ideia de que gente da roça não precisa de acesso ao conhecimento, como se o moderno e a evolução da vida só ocorressem na cidade. O meio rural seria o lugar de produção. A cidade se sobrepõe ao meio rural.

Nessa dicotomia educacional, urbano rural, é necessário pensar diferente ao estereótipo atribuído ao sujeito rural, visando superar os preconceitos e construir novos valores de vivência. É importante pensarmos na escola rural como um dos artefatos das políticas públicas.

Como resultado da investigação podemos elencar alguns pontos relevantes atrelados ao fechamento das escolas. Um deles está associado a política de nucleação implantada em vários municípios brasileiros, a qual corresponde o fechamento de escolas multisseriadas para criação das escolas polos. A nucleação das escolas é algo complexo e exige melhor levantamento sobre as

condições de funcionamento das escolas nas comunidades rurais e, sobretudo o não fechamento das mesmas.

Outro ponto a ser considerado é o processo de municipalização do ensino, em que a Educação infantil e o Ensino Fundamental I são transferidos para responsabilidade dos municípios. Lembrando que a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino, são alicerces que sustentam os municípios. Alicerces esses assegurados pela LDBEN/9394/96, a Emenda Constitucional 14/96, a Lei 9424/96 e o Decreto Federal 2264/97, os quais fortalecem a descentralização do ensino.

Os municípios justificam os fechamentos de escolas rurais multisseriadas em lugares considerados isolados por se tornar um custo muito alto aos cofres públicos. Diante do exposto subentende-se que o fechamento das escolas rurais, está alicerçado ao avanço do capitalismo, para atender as necessidades das classes dominantes.

O fechamento de escolas desconsidera a educação como um direito social de todos. Não se justifica o fechamento de uma escola pela sua difícil localização, é necessário que se respeite as singularidades culturais e ambiental de cada povo, para que suas identidades sejam asseguradas e fortalecidas no movimento de construção educacional.

Nesse sentido, reconhecer cada escola na sua singularidade organizacional como resposta para a significação a existência do sujeito é construir e fortalecer sua própria identidade.

Neste texto, fica evidente que o maior número de escolas fechadas no Brasil é de áreas rurais, o que nos leva a refletir sobre as políticas educacionais pensadas para atender o povo rural.

Por fim, há necessidade de continuidade e aprofundamento da temática abordada neste estudo, dado sua abrangência, importância e complexidade, dado ser uma temática pouco discutida no contexto educacional, porém, fortemente presente nos bastidores educacionais.

Referências

ALMEIDA, Dóris Bittencourt, GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexão metodológica sobre História Oral. São Leopoldo: Oikos, 2012.**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911).** 349 f. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. “A educação rural no contexto das lutas do MST”. In: ALVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço.** Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL (1996). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de março 2020.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil, 1998.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de março 2020.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 25 de abril 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei no 5692/71).** Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em: 17 de fevereiro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – Grupo permanente de trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo.** Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento:** Formação de educadores e educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1964.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira, LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural:** a pesquisa em história da educação. **São Paulo: Ática, 2010.**

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural:** urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. *In:* FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al.* **Nucleação de Escolas no Campo:** conflitos entre formação e desenraizamento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** São Paulo: Editores associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Análise crítica da organização escolar através das leis n.º 4.024/61 e 5.692/71:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação:** LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008b.

3

DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAR, DO SABER E DO FAZER PEDAGÓGICO QUILOMBOLA

Francisca Edilza Barbosa de Andrade Carvalho¹

Suely Dulce de Castilho²

Introdução

A educação, realizada no chão das comunidades quilombolas, foi por muito tempo negligenciada, como bem apontam Castilho (2011), Ferreira (2015), Carvalho (2016), Pereira (2017) e Campos (2017). Esses autores também corroboram que a ausência de formação adequada dos professores, que atuam em escolas quilombolas, é um dos aspectos que entram o fazer pedagógico de tais comunidades, como asseveram os estudos realizados por Castilho (2011), Oliveira (2017), Santos (2018), Morais (2018), Santana (2019) e França (2019).

Nessa proposição, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola/ GEPEQ-UFMT, coordenado pela professora doutora Suely Dulce de Castilho, vem promovendo, desde o ano de 2017, curso de extensão para formação de professores quilombolas. No ano de 2019, o curso de extensão recebeu o título: “Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes, Pós-Colonialidade e Formação docente”, cuja oferta se deu em atendimento a uma solicitação dos profissionais das comunidades quilombolas, nas quais o GEPEQ está inserido como pesquisador. Este texto busca, pois, relatar a experiência vivenciada pelos professores no ano de 2019 e está organizado em quatro seções: a princípio, esta introdução; na sequência, apresenta os pressupostos teórico-metodológicos e logo depois, delinea as discussões e resultados da execução do curso e de seu resultado; e, por fim, tece algumas considerações sobre a experiência esboçada neste estudo.

Os caminhos da pesquisa

O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Quilombola/ GEPEQ-UFMT, ao longo dos anos, vem estabelecendo vínculos com as comunidades quilombolas, por meio da realização de projetos e pesquisas que desenvolvem várias ações e uma relação que privilegia a demanda vinda e requerida pelas comunidades. São as comunidades quilombolas falando com/para o GEPEQ, numa ecologia de saberes, “uma reorientação solidária da relação universidade-sociedade”, como bem diz Boaventura Souza Santos (2018, p. 641), em um diálogo no qual o GEPEQ procura ouvir com atenção, estimulando o reconhecimento dos saberes e fazeres do povo quilombola.

¹ Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ. E-mail: edilzaandradetga@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4186-7017>. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso.

² Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola – GEPEQ. E-mail: castilho.suely@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8070-7174>. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso.

No ano de 2019, o curso de extensão “Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes, Pós-Colonialidade e Formação Docente/2019”, foi realizado por meio de 17 encontros presenciais, totalizando uma carga horária de 140 horas. Contou com a participação direta de 114 profissionais da educação, sendo 16 pesquisadores integrantes do GEPEQ e 98 profissionais da educação, docentes e técnicos e, indiretamente, 925 estudantes das comunidades quilombolas. A seguir descreveremos as três escolas quilombolas participantes.

1. Escola Estadual Quilombola José Mariano Bento, localizada na Comunidade Quilombola Baixio, que integra o Território Quilombola Vão Grande, constituído por cinco comunidades quilombolas: Baixio, Camarinha e Morro Redondo, situadas no município de Barra do Bugres, e Comunidades Retiro e Vaca Morta, situadas no município de Porto Estrela - MT. Nessa escola quilombola, o curso de extensão atendeu diretamente 27 profissionais da educação e indiretamente 110 estudantes.
1. Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller, localizada na Comunidade Quilombola Abolição, situada no município de Santo Antônio de Leverger-MT. Nessa escola quilombola, o curso de extensão atendeu diretamente 36 profissionais da educação e indiretamente 395 estudantes.
2. Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, localizada na Comunidade Quilombola Mata Cavallo, situada no município de Nossa Senhora do Livramento-MT. Nessa escola quilombola, o curso de extensão atendeu diretamente 35 profissionais da educação e indiretamente 420 estudantes.

A organização do curso foi realizada em quatro etapas, a saber: a) a primeira etapa do curso foi constituída de leitura, discussão e reflexão de estudos teóricos e sugestivos de práticas pedagógicas que se inserem na abordagem dos etnossaberes e que permitem vivenciar experiências educativas que tenham como foco a valorização dos povos quilombolas conectando os saberes escolares aos saberes da comunidade; b) na segunda etapa, os participantes pesquisam os saberes mais significativos que permeiam o cotidiano da comunidade e, que merecem constar no rol de conteúdo, do currículo escolar da escola quilombola; c) na terceira etapa, os participantes realizam a elaboração, organização e aplicação de planos de aulas que concatenam os etnossaberes das comunidades quilombolas e os conteúdos previstos no currículo escolar. A elaboração dos planos de aula é realizada de acordo com a área do conhecimento e disciplina de atuação de cada professor; d) a quarta etapa do curso consiste na avaliação do curso, por meio de entrevista aos participantes, a fim de compreender em que medida sua realização contribuiu para a construção, ou não, de uma nova perspectiva pedagógica em sala de aula.

O “Encontro da Educação Escolar Quilombola”, no qual os participantes do curso de extensão são convidados a apresentar os relatos das experiências vivenciadas por meio das aulas planejadas e ministradas durante a execução do curso de extensão, é um evento organizado e realizado, a cada ano, em uma das escolas quilombolas atendidas no curso de extensão. E são esses relatos de experiência dos professores quilombolas que serão analisados neste texto.

No evento realizado no ano de 2019, o Encontro aconteceu na Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, localizada na Comunidade Quilombola Mata Cavallo, situada no município

de Nossa Senhora do Livramento-MT. Razão pela qual os relatos de experiência, apresentados neste texto, referem-se apenas às apresentações realizadas pelos participantes da referida escola.

A Formação de professores e a decolonialidade

Para a implementação do curso de extensão foi utilizado como aporte teórico autores que contribuem para os estudos dos pressupostos teóricos pós-coloniais³, e ou latino-americanos⁴, cuja epistemologia central é do subalterno, do oprimido e do explorado, como os moradores da periferia, os negros, as mulheres, os quilombolas, indígenas, ribeirinhos e os demais povos racializados e compreendidos como minorias.

Os principais autores lidos e debatidos foram: Bhabha (2013), Fanon (1975), Hampâté Bâ (2003), Freire (1987), Mbembe (2014), Grosfoguel (2010) e Mignolo (2000), Maldonado-Torres (2008), Santos (2018), dentre outros. Os estudos também estiveram embasados nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010) e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, as quais, vinculam a urgência da escola quilombola valorizar a cultura local, fazendo dela objeto de conhecimento nas salas de aula.

É importante trazer à memória que valorizar a cultura local, os saberes e fazeres da comunidade, e inseri-los no currículo escolar e na formação de docentes, contribui para o rompimento com a colonialidade do ser, do saber e do poder, como aponta a teoria decolonial defendida filosoficamente pelo grupo Modernidade / Colonialidade composto por autores como Mignolo (2000).

A formação docente decolonial pressupõe uma prática pedagógica que respira e inspira os interesses das comunidades tradicionais, inclusive quilombolas. Nessa direção, pautar a formação continuada dos docentes nos pressupostos dos etnossaberes pode contribuir para fomentar um processo de ensino-aprendizagem em que tanto a “universidade” quanto a escola da comunidade avance na direção de uma sociedade mais justa e fraterna, na qual os estudantes se aquilombam na caminhada rumo à construção identitária, como descrito no conceito de etnossaberes apresentado por Castilho.

[...] concilia a herança histórica e sua recriação, as ações cotidianas vividas pelos membros de uma determinada comunidade, sejam as ancestrais, repassadas oralmente das gerações mais antigas às mais atuais, ou aquelas recriadas, contemporaneamente, compõem o saber das comunidades a ser valorizado na estratégia pedagógica. Estes considerados como o conjunto de saberes, dizeres e fazeres: o imaginário, as lembranças, as histórias, os mitos, os ritos, os costumes, o modo de construir suas tecnologias sociais, o modo de curar por meio de chás, garrafadas, benzimentos, entre outros. (CASTILHO, 2020, p. 39).

³ Segundo Aguiar (2016, p. 275) a teoria pós-colonial surge como uma abordagem de análise das tensões resultantes entre o centro e as periferias. Interpretam a modernidade a partir de outro lugar, enfatizando a necessidade de fazer uma nova leitura do processo de colonização.

⁴ De acordo com Mota Neto (2016), o Programa Decolonialidade tem-se constituído a partir de uma contumaz crítica às visões eurocentradas da modernidade, propondo uma forma de entendê-la a partir de sua exterioridade, isso é, não por aquilo e por aqueles que estão fora da modernidade, mas pelo que foi subalternizado por ela, mais particularmente, pelo que foi periferizado pela faceta oculta da modernidade, chamada por eles de colonialidade.

Ao se perscrutar a formação dos professores com os olhos atentos para os etnossaberes presentes nas comunidades se instaura o desabrochar de um fazer pedagógico que rompe com a negação e subalternização do outro, como propõe o pensamento decolonial, explicitado por Mignolo (2000) e, como diz Freire (1987), se esperança os sonhos, os desejos e as lutas travadas desde muito tempo nas comunidades quilombolas.

Para tanto, o GEPEQ procurou promover, durante todo o curso de extensão, leituras, discussões e reflexões sobre a importância da construção de um currículo em ação, no qual saberes e fazeres das comunidades quilombolas fossem privilegiados e permitissem o desenvolvimento de experiências educativas que tivessem como foco a valorização das identidades, das culturas, dos saberes e fazeres dos povos quilombolas conectados aos saberes escolares e aos saberes da comunidade, de modo que a escola não se aparte da vida quilombola. (CASTILHO, 2019).

A formação docente, pautada nesses pressupostos, permitiu avanços que podem ser visibilizados nos resultados do curso. Deste modo, na seção a seguir, apresentaremos os Relatos de Experiência apresentados pelos participantes da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, no 2º Encontro da “Educação Escolar Quilombola”. Esses Relatos de Experiência apresentam as percepções dos profissionais sobre o impacto da realização do curso de extensão na comunidade.

Um recorte analítico: análises dos Relatos de Experiência apresentados no “II Encontro da Educação Escolar Quilombola”

Os resultados do curso de extensão/2019 sinalizam que houve avanço do GEPEQ quanto ao alcance dos objetivos estabelecidos. Dentre os muitos resultados, apresentaremos, neste texto, como recorte analítico, os Relatos de Experiência que foram apresentados no “II encontro da Educação Escolar Quilombola” de autoria dos profissionais da educação da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, situada na Comunidade Quilombola Mata-Cavalo.

Os autores dos referidos Relatos de Experiência foram participantes do curso de extensão ofertado pelo GEPEQ /UFMT, nas escolas quilombolas e, portanto, os Relatos de Experiência foram realizados no bojo do curso e relatam as experiências vivenciadas no curso.

“Alfabeto Quilombola: O relato de uma experiência desenvolvida no 1º ciclo 1º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Tereza Conceição Arruda”, apresentado por Arruda et al. (2019), explora uma experiência vivenciada na área da Unidocência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a elaboração do “Alfabeto Quilombola”, desenvolvida no 1º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda:

Tendo em vista as dificuldades encontradas por mim enquanto professora para aproximar na alfabetização, a realidade dos estudantes, iniciei a partir do curso de formação para abordagem dos etnossaberes, ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola-GEPEQ/UFMT, a trabalhar com o alfabeto quilombola a partir da abordagem dos etnossaberes (ARRUDA *et al.*, 2019, p. 02).

Em outro excerto que transcrevemos a seguir, Arruda et al. (2019) esclarecem que foi realizada a elaboração do alfabeto, partindo do contexto dos estudantes.

[..] apresentei aos educandos um cartaz com imagens e a primeira letra correspondente a cada figura para a turma, numa roda de conversa, onde todos se encontravam sentados no chão. Primeiramente questionei os estudantes se eles conheciam as figuras presentes no cartaz. Cada palavra do alfabeto tinha ilustrado a figura de um objeto, ou ave, ou imagem do cotidiano das crianças Matacavalenses (ARRUDA *et al.*, 2019, p. 03).

Arruda et al. (2019) descrevem que, na elaboração do alfabeto quilombola, foram utilizados os elementos do cotidiano, tais como “B” de “bocaiuva”, fruto típico da região; ou “A” de “Antônio Mulato”, que é considerado um dos principais líderes intelectuais da Comunidade Quilombola Mata Cavalo-MT, ancião que faleceu em 2018 e atuou como Guardiã da memória coletiva do quilombo, cuja referência é sentida e cultivada até os dias atuais. Neste texto, compreendemos como Guardiã ou Guardiã da Memória Coletiva das comunidades quilombolas os anciãos e anciãs que, por meio da pedagogia espontânea⁵, garantem que os saberes e fazeres da comunidade sejam perpetuados para as gerações seguintes mantendo a herança cultural desses povos, e fazem significativa diferença ao serem reconhecidos/das no currículo escolar.

Em outro Relato de Experiência, intitulado “Memórias do quilombo: o uso dos etnossaberes para o ensino de História no Ensino Fundamental I”. Nele, Arruda et al. (2019) descrevem a experiência realizada com os estudantes do 2º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. As aulas foram organizadas buscando aproximações entre a história dos Quilombos presentes nos livros didáticos e as memórias da comunidade quilombola presentes em diversos trabalhos científicos, bem como, a memória das pessoas do lugar. Arruda et al. (2019) explicam como as aulas foram realizadas:

As atividades da aula de história iniciaram-se com uma roda de conversa onde foi questionado aos educandos o que eles sabiam sobre Quilombo, quem havia contado, e qual a história da sua comunidade. Quem era a pessoa mais antiga; em que ano iniciou a luta pela terra; o que já ouviu das pessoas mais antigas sobre a comunidade. Após a roda de conversa [...] a professora trouxe um pequeno texto sobre a história do Quilombo, descrito em um livro didático. Após a leitura do texto, a professora oralmente questionou se a história contada sobre Quilombo no livro didático era igual a história que eles já ouviram contar sobre seu povo. A medida que os estudantes iam dando as respostas, a professora sempre perguntava o porquê da semelhança ou diferença. Após as discussões a professora pediu aos estudantes que desenhassem a sua comunidade e as coisas que mais chamavam sua atenção na comunidade (ARRUDA *et al.*, 2019, p. 04).

As educadoras negritam a empolgação e o avanço dos estudantes ao trabalhar com aulas que realizassem a síntese das suas próprias histórias e do território deles. Conseguiram mais facilmente tecer análises críticas entre os saberes da comunidade, ou deles mesmos, e os saberes escolares, ou

⁵ O conceito de pedagogia espontânea refere-se a uma pedagogia natural, compreendida como as aprendizagens construídas fora de instâncias institucionais, na ambiência familiar, por meio de reuniões espontâneas, nas quais observação e a audição das narrativas se aprendem coisas da vida, os valores, as crenças, os costumes, entre outros. (CASTILHO; CAMPOS, 2016).

escritos nos livros didáticos. Outros avanços foram relatados pela professora, mais detalhadamente, em outro relato das experiências.

Importante destacar que a participação dos estudantes na aula e a aquisição da leitura e da escrita melhoraram significativamente e o interesse pelo assunto também, pois o assunto partiu de um lugar que eles conhecem bem, a própria comunidade onde habitam. Por meio da fala dos educandos, permitiu perceber a consciência deles em relação ao pertencimento e a forte presença da história oral dos antepassados. Assuntos que nem sempre era visibilizado do currículo escolar (ARRUDA *et al.*, 2019, p. 04).

Ainda na área da Unidocência, nos anos iniciais do ensino fundamental, no Relato de Experiência: “Os etnossaberes e sua importância no laboratório de aprendizagem”, Ferreira et al. (2019) buscaram compreender o sentido que os estudantes atribuem à terra ou ao território quilombola, por meio da realização de atividades como: jogos lúdicos e rodas de conversa a partir da leitura do livro intitulado “Nossos valores. (Pra Solettrar a Liberdade o nº01) ”! Assim registram as autoras:

Os questionamentos a partir deste texto foram relacionados ao pertencimento e a cultura dos educandos. Também com o uso do jogo do dado, os estudantes trouxeram experiências contadas pelos seus antepassados e vivências das suas casas como o que é ser quilombola; quais são os principais valores que os quilombolas primam por eles; o que a terra significa para você; o que significa para os quilombolas lutar pela identidade e a valorização da cultura; quais as principais adversidades e sonhos dos quilombolas; como a escola contribui para o fortalecimento da cultura e da identidade na comunidade; o que é ser negro/negra quilombola nessa sociedade capitalista, (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 03).

Nas palavras de Ferreira et al. (2019), o tema provocou os estudantes a olharem para si mesmos, imersos em suas próprias histórias de lutas, sobre suas origens identitárias, culturais, próprios valores, crenças, cosmovisões e saberes, apontando o que projetam para o futuro, quais as conquistas que ainda buscam. As autoras também enfatizam a repercussão do fazer pedagógico balizado nos seus etnossaberes:

É nítido o interesse do estudante no conteúdo quando o mesmo está relacionado com o seu contexto, portanto, é de suma importância que a escola, os professores, não fechem os olhos para o que acontece fora dela, no seu entorno, pois quando se aproxima o fazer pedagógico do contexto que o estudante vive, de suas experiências, o aprendizado é construído de forma mais participativa, mais tranquila, o que torna o processo mais prazeroso e possível, (FERREIRA *et al.*, 2019, p. 04).

Na área de Linguagem, no Relato de Experiência “a importância da dança no contexto da educação física escolar”, Ferreira (2019) retrata uma experiência realizada nas turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental:

A atividade foi desenvolvida por meio do estudo dos Etnossaberes, como proposta educativa. Na prática, a atividade desenvolvida foi uma adaptação de um artigo intitulado: Folia Curraleira. Em grupo, utilizando a música Escravo de Jó. Foi

explicada a história da música, envolvendo o cotidiano dos alunos, seus significados e conhecimentos (FERREIRA, 2019, p. 03).

De acordo com Ferreira (2019, p, 03), essa experiência estimulou o educando a “conhecer e respeitar o outro, bem como a si próprio, explorando o seu imaginário e os conhecimentos internalizados que possui”. Para a autora, o jogo ensina regras e sensibilidade para o trabalho coletivo, além de trazer conteúdo sobre a sabedoria e sagacidade dos escravizados e das escravizadas, seus modos de brincar, de se divertirem e gerar cultura, herança que o povo quilombola conhece por experiência.

O Relato de Experiência denominado: “Literatura contextualizada: contos, poesias e narrativas africanas e afro-brasileiras”, apresentado por Oliveira *et al.* (2019), realizado na área de linguagem, foi desenvolvido com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e versou sobre os contos, as poesias e as narrativas da comunidade quilombola. As autoras esclarecem:

Inicialmente foi realizada uma roda de conversa com os estudantes para conhecimento prévio sobre a literatura e a literatura afro-brasileira. Em círculo, cada estudante foi falando do seu conhecimento ou desconhecimento da literatura afro-brasileira e colocando o interesse de saber sobre tal. Depois foi proposta uma roda de leitura de poesias de temáticas sobre os negros no Brasil. Nesse momento permitiu a leitura e a discussão conjuntas de poesias de Conceição Evaristo, bem como a apresentação da vida e do acervo da poetisa. Posteriormente houve outra roda de leitura com contos, africana e afro-brasileira e teve como objetivo estimular a leitura individual e coletiva de contos infanto-juvenis afro-brasileiros (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 04).

Oliveira *et al.* (2019) destacam o avanço dos educandos após a realização das atividades balizadas pelos etnossaberes estudados durante o curso de extensão: “foi detectado uma melhoria considerável na escrita principalmente no senso crítico dos estudantes e na valorização da história das representatividades nas lutas para a permanência no território” (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 05).

Ainda na área de linguagem, no Relato de Experiência: “Práticas artesanais com frutos de Cumbaru no currículo escolar da EJA”, Oliveira *et al.* (2019) delineiam a experiência pedagógica, realizada com estudantes do 2º ano do I Segmento da EJA. As autoras explicam a experiência das aulas ministradas com base na confecção de colares com frutos do cumbaru:

Inicialmente fez-se uma roda de conversa com a finalidade de fazer um levantamento de peças artesanais produzidos a partir do fruto do cumbaru, a importância desses artesanatos na geração de renda e na manutenção da cultura quilombola [...] posterior nas discussões, os estudantes foram fazer aula no campo, com o objetivo de identificar os pés de cumbaru e coletar os frutos dos mesmos. Após a coleta dos frutos, os estudantes partiram para a confecção dos colares, utilizando os frutos coletados durante a aula de campo, (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 04).

Oliveira *et al.* (2019) apõem que a atividade estimulou nos estudantes a importância da valorização dos produtos da terra, a possibilidade de convertê-los em ocupação e renda, mas também

os saberes que portam. Os professores asseveram a relevância da prática didática alicerçada nesses etnossaberes:

Os resultados apresentados durante as aulas de artes na turma da EJA 1º segmento 2º ano, que culminou com a confecção de colares de frutos de cumbaru, desvelaram o conhecimento tradicional acumulado por dezenas de anos, repassados de gerações, que nos permitem afirmar a importância de se trabalhar os etnossaberes no contexto escolar e que são possíveis as aproximações dos saberes locais da comunidade com os saberes universais, (OLIVEIRA *et al.*, 2019, p. 04).

Na área de Ciências Humanas, no Relato de Experiência “O ensino de geografia, as relações étnico-raciais e uma racionalidade do campo quilombola”, Santana e Penha (2019) apresentaram as vivências realizadas na Disciplina de Geografia com os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, como a de compreender o pensamento social e geográfico desenvolvido pelos estudantes acerca da educação das relações étnico-raciais e da noção de território, utilizando como metodologia a aplicação de mapas mentais e jogos de tabuleiro sobre as relações raciais:

As problemáticas enfatizadas no jogo foram as relações raciais e sociais no decorrer da formação do Brasil ressaltando os momentos de luta histórica da população negra e indígena, o branqueamento territorial e o racismo institucional criado e fortalecido pelo Estado sob o controle da colonização europeia. Esses fatos são relacionados aos conflitos de terras que ocorreram e ainda ocorrem em partes do território brasileiro, em específico no Estado de Mato Grosso e com a comunidade em questão (SANTANA; PENHA, 2019, p. 4).

O relato de experiência permite interpretar o fortalecimento da identidade dos estudantes:

Eles percebem a importância da terra e do território, a existência do racismo, as desigualdades raciais e interesses econômicos sobre a terra e seus recursos. Vemos isso materializado e refletido nas vivências dos alunos, quando pelos desenhos apresentam o conflito entre fazendeiros e quilombolas (SANTANA; PENHA, 2019, p. 5).

Na área de Ciências Naturais, no Relato de Experiência intitulado “O ensino das Ciências das Naturezas através dos Etnossaberes da Comunidade Quilombola de Mata Cavallo”, Abreu *et al.* (2019) retratam uma aula de campo realizada com os educandos do 8º e 9º ano do ensino fundamental tendo como objetivo promover uma integração entre os estudantes da Educação de Jovens e adultos e os estudantes do ensino fundamental. Nessa integração, os estudantes da EJA compartilharam seus saberes ancestrais, sejam exemplo: o uso de chás e remédios.

De acordo com Abreu *et al.* (2029), a aula de campo contribuiu para os educandos estarem mais seguros na participação das aulas, e estimulou a valorização dos saberes de cada um na composição da aula, elevando a autoestima deles:

Podemos perceber uma maior participação dos estudantes nas aulas desenvolvidas. Essa prática pedagógica envolvendo os etnossaberes possibilita os estudantes

se sentirem mais seguros nas participações das aulas, pois faz a conexão entre o mundo científico e sua realidade (ABREU *et al.*, 2019, p. 4).

Na área de Matemática, o Relato de Experiência “o ensino de matemática presente no cultivo de hortaliças na escola da Comunidade Mata Cavalo”, Silva et al. (2019) apresentam uma experiência realizada com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental e os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, utilizando a construção da horta escolar e oportunizando às estudantes reflexões a respeito dos conceitos matemáticos presentes nas tarefas do cultivar hortaliças. Silva et al. (2019, p. 04) explicam que, nessa experiência, eles desenvolveram atividades sobre “geometria, grandezas e medidas, números, álgebra e probabilidade e estatísticas, presente no currículo da matemática e as possíveis aproximações com os conhecimentos quilombolas”, relacionando os saberes locais aos saberes universais:

No decorrer das aulas que fizeram parte do processo de construção da horta se constatou que são possíveis as aproximações dos saberes locais da comunidade com os saberes científicos estabelecidos no currículo da Matemática, a fim de que o conhecimento transcenda do local para o universal (SILVA *et al.*, 2019, p. 7).

No entendimento das autoras, “As atividades trouxeram aos estudantes conhecimentos da comunidade com relação às práticas agrícolas, evidenciando também a matemática presente nos modos de cultivar as hortaliças” (SILVA *et al.*, 2019, p. 07).

Ciências e Saberes se constituem como uma área específica criada para atender as especificidades das comunidades quilombolas, é formada por três disciplinas, a saber: Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social.

Na Disciplina de Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola (PCAQ), foi apresentado um Relato de Experiência denominado “Artesanato Quilombola e o reaproveitamento de materiais como conteúdo das práticas em cultura e artesanato quilombola em Mata-Cavalos/MT”, por meio do qual, Campos et al. (2019) descrevem uma experiência desenvolvida com os estudantes do 2º ano do II segmento da Educação de Jovens e Adultos/EJA com o objetivo de compreenderem o artesanato como um dos elementos de reconhecimento étnico na comunidade quilombola a fim de despertar a importância do equilíbrio do meio ambiente:

Nas aulas de Prática cultural de artesanato quilombola trabalhamos qual era a identidade atribuída por cada aluno e por que atribuía essa identidade, foi feita uma roda de conversa onde cada aluno contou a sua história, sobre o seu nascimento, sobre os seus antepassados. A partir dessas histórias ressaltamos a importância dos feitos das suas famílias dentro da comunidade e o sentimento de pertença e assim a necessidade de valorização do meio onde se vive (CAMPOS, 2019, p. 5).

Campos et al. (2019) negritam a importância da preservação do meio ambiente nas comunidades e enfatizam o protagonismo dos estudantes nas escolhas das temáticas a serem discutidas na escola:

O trabalho com garrações plásticos de material de limpeza, foi sugerido pelos alunos preocupados com a grande quantidade desses produtos descartados na natureza, e os possíveis impactos que podiam gerar. E, a partir do desejo de melhorias para o meio onde se vive, encontrar uma forma de reaproveitar estes objetos, assim, se iniciou a produção de vasos decorados com as representações afros e paisagens do cotidiano da comunidade (CAMPOS, 2019, p. 5).

No Relato de Experiência intitulado “História de preto velho como conteúdo escolar: Relato de experiência nas aulas de Prática em Cultura e Artesanato Quilombola”, Silva et al. (2019) discorrem sobre uma experiência desenvolvida na Disciplina de Prática de Cultura e Artesanato Quilombola, realizada com os educandos do 5º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi possibilitar o reconhecimento do valor da tradição oral na perpetuação de memórias, saberes e compreensão do tempo histórico, por meio da história de vida dos educandos.

De acordo com Silva et al. (2019), o projeto culminou com a confecção de um grande painel com frases e imagens de como é a vida no Quilombo Mata Cavalos e, durante sua realização, contou com rodas de conversa, debates e leitura individual/coletiva de textos, além de pesquisa e entrevistas com os Guardiões da Memória coletiva da comunidade:

O relato a partir das entrevistas com os moradores, evidenciou o quanto se faz necessário a promoção de conversas dos estudantes com os mais velhos, hábito que era corriqueiro, mas que atualmente tem sido substituído pela televisão e por outras atividades alheias a cultura quilombola. As crianças ficaram maravilhadas com as histórias contadas e os idosos, segundo relatos das próprias crianças durante a socialização, também se mostraram bastante satisfeitos em contar as suas histórias, muitas vezes acompanhadas de euforia e outras vezes recheadas de angústias e incertezas, quando se fala do futuro da comunidade (SILVA *et al.*, 2019. p. 5).

Silva et al. (2019) testemunham a importância do curso sobre etnossaberes, quando proferem a relevância de uma prática pedagógica contra-hegemônica que obtempera com ações que estão enraizadas na educação brasileira:

Conscientes dessa realidade, sabemos que nossos instrumentos de trabalho na escola e na sala de aula, isto é, os livros e outros materiais didáticos visuais e audiovisuais carregam os mesmos conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas dos negros/quilombolas, daí a necessidade de trabalharmos com as abordagens dos etnossaberes como forma de contrapor a hegemonia eurocêntrica e evidenciar as culturas das comunidades quilombolas no currículo escolar (SILVA *et al.*, 2019. p. 5).

Outro Relato de Experiência, apresentado pelos participantes do Curso de Extensão/ GEPEQ-UFMT, foi denominado “História de preto velho como conteúdo escolar: Relato de experiência nas aulas de Prática em Cultura e Artesanato Quilombola”. Nesse relato, Maciel et al. (2019) retratam as vivências durante a execução de um projeto escolar, realizado durante o curso de extensão organizado pelo GEPEQ no seio da escola. As autoras apõem que o projeto, desenvolvido

na Disciplina de Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola (PCAQ), com os estudantes do 1º ano do 2º Segmento da EJA, abordou o “Preto Velho”, um tipo social surgido no processo de formação social escravista e que faz parte do cotidiano de muitos estudantes quilombolas, porém de forma camuflada, por conta do preconceito construído em torno da religiosidade de matriz africana. As palavras de Maciel et al. (2019) permitem entrever a importância do curso de extensão sobre os etnossaberes na comunidade:

Nessa perspectiva, é que surge a importância de se trabalhar a partir da abordagem dos etnossaberes, principalmente neste caso por se tratar de uma turma de Educação de Jovens e adultos, formados por pessoas cujas experiências e participação na sociedade foram marcados por exclusão e discriminação por conta do seu pertencimento racial, mesmo possuindo uma cultura rica e encantadora (MACIEL *et al.*, 2019, p. 2).

Ainda na área de Ciências e Saberes, o Relato de Experiência denominado “Os modos de vida no quilombo: práticas pedagógicas a partir da abordagem dos etnossaberes Quilombolas”, Miranda et al. (2019) discorrem sobre o plano de aula desenvolvido durante o Curso de extensão, na Disciplina de Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola (PCAQ) com os estudantes do 4º ano do ensino fundamental. O objetivo era valorizar as histórias contadas pelos Guardiões da memória coletiva da Comunidade Mata Cavallo. Miranda et al. (2019) descrevem:

Caminhamos até as casas dos moradores e foi uma festa! Os estudantes sentaram em rodas e foram perguntando as suas curiosidades e na medida que as histórias iam sendo tiradas dos baús das lembranças dos anciões, os olhinhos das crianças brilhavam. Após a aula de campo, voltamos para a escola [...] e realizamos atividades de produção de textos escritos sobre a vida no Quilombo, seguido de colagens, pinturas e desenhos, também ligados ao tema, (MIRANDA *et al.*, 2019, p. 3).

Miranda et al. (2019) permitem interpretar a importância do curso de extensão, na sementeira de planos de aula que tenham os pés firmados nos etnossaberes da comunidade para a promoção da participação dos estudantes nas aulas:

Podemos evidenciar a importância de trabalhar a abordagem dos etnossaberes em sala de aula. Pois percebemos que a partir dessa experiência possibilitamos maior participação dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, bem como a valorização e fortalecimento da cultura quilombola, tal como preconiza as legislações para essa modalidade, (MIRANDA *et al.*, 2019, p. 4).

No Relato de Experiência intitulado “Religiosidade Quilombola: o ensino da Prática em Cultura e Artesanato Quilombola em uma sala da EJA através das Festas de Santo”, Costa et al. (2019) apresentam o plano de aula desenvolvido na área de Ciências e Saberes, e na Disciplina de Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola (PCAQ), com os estudantes do 1º ano do 1º segmento da EJA, tendo como objetivo compreender as festas de santo realizadas na comunidade Mata Cavallo:

Objetivando trabalhar com a abordagem dos etnossaberes em sala de aula, e colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre o tema no curso de formação ofertado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Escolar Quilombola (GEPEQ) /UFMT, e ainda ciente da sua pertinência para o sucesso da efetivação da educação escolar quilombola, conforme legislações específicas dessa modalidade, iniciei o trabalho com o tema: as festas de Santo e sua importância na manutenção e fortalecimento da identidade Quilombola, (COSTA *et al.*, 2019, p. 06).

Costa et al. (2019) explicitam o papel do GEPEQ/UFMT e do curso de extensão para a releitura de velhas práticas e o aprimoramento docente:

O Curso de formação ofertado pelo GEPEQ/UFMT provocou nos professores da escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, mudanças significativas de atitudes, abertura, para conhecer outras realidades, tornando a sala de aula um espaço realmente educador, no momento em que as ações passaram a ser de respeito ao cotidiano dos estudantes, ou seja, os conhecimentos foram além dos muros da escola, alcançando a comunidade, (COSTA *et al.*, 2019, p. 06).

A socialização desses Relatos de Experiência apresentados no “II Encontro da Educação Escolar Quilombola” propiciou a troca de experiências entre os docentes das escolas quilombolas participantes, evidenciando o rico repertório das comunidades, suas especificidades e formas próprias de viver e expressar a produção da sua cultura e do conhecimento.

Ademais, demonstrou como é possível que os saberes locais dialoguem com os saberes tidos como universais, fortalecendo a construção de um currículo que não apague seus rostos, seus saberes e suas epistemologias e que permita saberem-se, (ARROYO, 2013). Reconhecendo, como profere Castilho (2011, p.23), “seus gostos, seus rostos, sua cor, suas crenças, seus saberes, seus entendimentos e suas interpretações sobre o mundo em que vive”, esse é o anseio das comunidades quilombolas participantes do curso de extensão, a finalidade da ação extensionista e a perspectiva do GEPEQ/UFMT.

Considerações Finais

Este texto buscou apresentar experiências resultantes das práticas pedagógicas construídas com o GEPEQ e a escola quilombola, mediante o curso de extensão: “Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes, Pós - Colonialidade e Formação docente/2019”. Os relatos de experiências foram feitos pelos participantes do referido curso, cuja oferta, como todos os cursos promovidos pelo GEPEQ, prima por propiciar a formação continuada nas comunidades quilombolas, nos seus próprios territórios, considerando os diversos impeditivos impostos aos professores das comunidades para frequentarem formação nos centros urbanos, onde se localiza a universidade.

O curso de extensão oportunizou formação continuada de docente e demais profissionais atuantes nas escolas quilombolas na perspectiva de se apropriarem das contribuições que os

etnossaberes, ou seja, seus próprios saberes, podem oferecer para subsidiar a prática pedagógica no contexto de formação étnica das futuras gerações quilombolas.

Os Relatos de Experiência sobre as aulas elaboradas e ministradas durante a terceira etapa do curso de extensão, apresentados pelos participantes da Escola Tereza Conceição Arruda, no II Encontro da Educação Escolar Quilombola, permitem entrever que a cada nova etapa do curso os docentes vão se constituindo como educadores-pesquisadores, como lembra Diniz-Pereira (2012) e, conseqüentemente, instigando os educandos a também se tornarem pesquisadores. Estes, por sua vez, fazem com que a comunidade quilombola também se torne pesquisadora de si, num ciclo de “pedagogia espontânea”, como propõe Castilho e Campos (2016). Essa pedagogia vai tomando forma quando os moradores da comunidade são convidados para trazer à lembrança seus saberes ancestrais.

Os referidos relatos de experiência apresentados pelos profissionais da educação das comunidades quilombolas permitem entrever que, quando um guardião ou guardiã da memória é inquerido pelo sobrinho, ou filho/a o neto/a ou afilhado/a, para contar sobre os saberes e fazeres ancestrais ou reconstruídos, os estudantes imputam aos guardiões/ãs da memória coletiva e aos moradores das comunidades a importância que lhes é devida, fazendo com que eles percebam seu protagonismo neste contexto.

É possível que esse ciclo de empoderamento, de afirmação de identidades e culturas, estimulado pela formação continuada, tenha provocado a desconstrução de preconceitos há muito tempo arraigados no imaginário popular. E certamente tenha estimulado práticas pedagógicas que afirmem saberes étnicos quilombolas, e questionado o saber “universal” como o conhecimento mais verdadeiro, ou mais válido, ou como o único que merece constar no currículo escolar. Além disso, demonstra a possibilidade de desconstrução do pensamento curricular colonialista, ainda muito em voga, para a reconstrução do reconhecimento das epistemologias pluriversais.

Referências

ABREU, Adrianny de Arruda; NASCIMENTO, Marinaldo de Paula.; MOREIRA, Maria Nailza. O ensino das Ciências das Naturezas através dos Etnossaberes da Comunidade Quilombola de Mata Cavalu. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARRUDA, A. M.; SILVA, Mary Gonçalves da; SANTANA, Gonçalves Eva Almeida; CASTILHO, Suely Dulce. Memórias do quilombo: o uso dos etnossaberes para o ensino de história no Ensino Fundamental I. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

ARRUDA, Eliane Maria de Moraes; SANTANA, Gonçalina Eva Almeida; CASTILHO, Suely Dulce. Alfabeto quilombola: o relato de uma experiência desenvolvida no 1º ciclo 1º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Tereza Conceição Arruda. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

CAMPOS, Jocimar Jesus. **As Narrativas Míticas da Comunidade Quilombola de Morrinhos - Poconé / MT e os Fazeres Escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

CARVALHO, Francisca Edilza Barbosa de Andrade. **Educação Escolar Quilombola na Comunidade Baixo - Barra do Bugres/MT: avanços e desafios**. 156 f. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso UFMT, 2016.

CASTILHO, Suely Dulce. **Quilombo Contemporâneo: educação, família e culturas**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

CASTILHO, Suely Dulce; CAMPOS, Jocimar Jesus. O caráter educativo das narrativas orais dos anciões da Comunidade Quilombola Morrinhos/Poconé-MT. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 305-322, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v41i2.40773>. Acesso em: 20 abril 2020

CASTILHO, Suely Dulce de. **Pedagogia do Quilombo**. [Entrevista concedida a] Wir Caetano/ Dabliê. Nota Preta, João Monlevade, MG, julho 20, 2020.

COSTA, Ana Paula da; OLIVEIRA, Odete Maria de Oliveira; SANTANA, Gonçalina; CASTILHO, Suely Dulce de. Religiosidade Quilombola: o ensino da Prática em Cultura e Artesanato Quilombola em uma sala da EJA através das Festas de Santo. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Portugal: Editora Paisagem, 1975.

FERREIRA, Augusta Eulália. **Educação Escolar Quilombola: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller**. 2015. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2015.

FERREIRA, Lucilene de Pinho. A importância da dança no contexto da educação física escolar. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

FERREIRA, Maciele Aparecida; SANTANA, Gonçalves; CASTILHO, Suely Dulce de. Relato de experiência: os etnossaberes e sua importância no laboratório de aprendizagem. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

FRANÇA, Michele Corrêa de. **Identidades na Perspectiva da Educação Infantil da Escola Estadual Quilombola Maria de Arruda Muller – Quilombo Abolição/MT**. 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2019.

MACIEL, Sônia Beatriz Monteiro; SILVA, Maria Gonçalves; SANTANA, Gonçalves; CASTILHO, Suely Dulce de. História de preto velho como conteúdo escolar: Relato de experiência nas aulas de Prática em Cultura e Artesanato Quilombola. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, Cuiabá: Defanti, 2010.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Portugal: Editora Antígona, 2014.

MIRANDA, Lauzinete Oliveira; SANTANA, Gonçalves; CASTILHO, Suely Dulce de. Os modos de vida no quilombo: práticas pedagógicas a partir da abordagem dos etnossaberes quilombolas na aula de PCAQ. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations>. Acesso em: 20 abril 2020.

MORAIS, Vanesa Alves de. **Educação Escolar Quilombola: Saberes e fazeres docentes no contexto da Escola Verena Leite de Brito - Vila Bela da Santíssima Trindade/MT**. 165f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2018.

MST. Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra. **Nossos valores**. (Pra Soletrar a Liberdade o nº01). São Paulo: MST, 2000.

OLIVEIRA, Bruna Maria de. **Práticas corporais e os fazeres pedagógicos: perspectivas da educação escolar quilombola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2017.

OLIVEIRA, Elton Flavio Figueiredo de; SANTANA, Gonçalves; CASTILHO, Suely Dulce de. Relato de experiência: práticas artesanais com frutos de cumbaru no currículo escolar da EJA. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

SANTANA, JUNIA Auxiliadora; PENHA, Arlete dos Santos. O ensino de geografia as relações étnico-raciais e uma racionalidade do campo quilombola. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Para um pensamento alternativo de alternativas**. Compilado por Maria Paula Meneses (et al.) 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Silvana Alves dos. **Saberes e fazeres dos professores da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, em uma escola do Quilombo Itambé/MT**. 207f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá-MT, 2018.

SILVA, Claudiceia Celeste da; COSTA, Dayanna Izabel; CAMPOS, Edmundo Ataíde de; SILVA, Maria do Socorro Lucínio da Cruz; CASTILHO, Suely Dulce de. O ensino de matemática presente no cultivo de hortaliças na escola da comunidade Mata Cavalu. In: **Encontro da Educação Escolar Quilombola: Etnossaberes e as novas Perspectivas para a formação dos docentes quilombolas**, 2, 2019. Cuiabá, UFMT, 2019. Disponível em: <https://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/encontroqui/encontroqui/schedConf/presentations> . Acesso em: 20 abril 2020.

4

EDUCAÇÃO ESCOLAR E MÚLTIPLOS LETRAMENTOS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: APRENDIZADOS COM CRIANÇAS DA VILA PRINCESA – RONDÔNIA

Marcia Machado de Lima ¹

Paula Alves Guimarães Veiga ²

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de divulgar os primeiros achados da pesquisa Letramentos “*Múltiplos de Crianças em uma Escola Pública na Comunidade Vila Princesa, em Porto Velho, Rondônia,*” cujo propósito foi investigar o fenômeno social múltiplos letramentos, mediante as observações das estratégias demonstradas pelas crianças em várias situações em contexto escolar. A expectativa da investigação buscava evidenciar os saberes das crianças, ou em última análise, as práticas culturais que os compõem e a elas como atores sociais amazônidas que são. O *locus* da pesquisa foi comunidade Vila Princesa, situada em Porto Velho, Rondônia, na Amazônia brasileira.

Desde 2018, foi provocador perceber que os traços específicos das culturas presentes na comunidade rural Vila Princesa, como em outras comunidades rurais e ribeirinhas com contornos geográficos bem definidos, atravessam as práticas das crianças e se apresentam nos seus fazeres.

Essa aproximação com contextos escolares em comunidades na Amazônia tem sido relevante para a compreensão de múltiplos letramentos, especificamente, em contextos escolares instalados em comunidades, nos quais alunos e alunas sejam exclusivamente da localidade, vem permitindo ao Grupo de Pesquisa DIPSA- Diferença e Processos de Subjetivação na Amazônia dedicar maior atenção aos recortes local e regional, o que reverbera nos estudos sobre educação escolar e formação de professores da *linha Educação Popular e Processos de Escolarização na Amazônia: (entre)linhas e estudos sobre desigualdade* dedicada às escolas de comunidade.

O critério de delineamento do *lôcus* vem se tornando mais robusto porque amplia a presença da voz social ribeirinha e rural na interlocução em projetos de pesquisa e nas escolas sobre educação escolar no Norte do Brasil. A opção política e ética contribui para que as pesquisas em educação tenham a chance de compreender nuances dos processos de desigualdade na região que toca às comunidades.

Cabe salientar, no mesmo gesto ético e político, que o projeto em tela se iniciou em 2019 e pretende aprender com os contributos do histórico dos largos estudos que abordam os múltiplos letramentos há 30 anos no Brasil. A consideração do contexto, principalmente, advém da interlocução com os materiais bibliográficos disponíveis e o diálogo tem servido para apoiar cada

¹ Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Profissional, da Universidade Federal de Rondônia-Campus Porto Velho. Departamento de Ciências da Educação. Grupo de pesquisa DIPSA – Diferença e Processos de Subjetivação na Amazônia - marcia.lima@gmail.com

² Bolsista de Iniciação Científica. PIBIC/UNIR. Licencianda em Pedagogia, Universidade Federal de Rondônia-Campus Porto Velho. Grupo de pesquisa DIPSA – Diferença e Processos de Subjetivação na Amazônia - paulaeguimaraes28@gmail.com

etapa da pesquisa. Contexto é categoria central nas análises sobre a educação escolar e a formação de professores (KLEIMAN, 1998, 2007) relacionadas aos múltiplos letramentos, como também às críticas propostas por Geraldi, (2014) e Mortatti (2018) que ensejam a maior rigorosidade no uso dos termos. O cotejo no uso dos termos, principalmente, levantou cuidados importantes quando se torna central o contexto de letramento atravessado por outras suas tipologias não escolares.

Portanto, as vertentes teóricas que tem ajudado ao projeto de pesquisa são aquelas que têm investigado o contexto de letramento “escolar”, ou mais propriamente, acadêmico (KLEIMAN, 1995; SOARES,2002; ROJO, 2009) sem perder de vista ser esta uma instituição historicamente marcada por processos sutis de distinção que envolvem os agentes (BOURDIEU; PASSERON, 2011) e que geraram, por sua vez, a necessidade de prestar maior atenção aos letramentos sociais presentes (STREET, 2013).

Do letramento aos múltiplos letramentos

A abordagem dos múltiplos letramentos neste trabalho recorreu ao debate produzido por Ângela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo e, inicialmente, ressaltou-se que o uso do termo “múltiplos letramentos” mobiliza uma construção de mais de três décadas de pesquisas no Brasil.

Magda Soares indicou que a partir dos anos 1990, a complexidade presente nessa construção quando observou “[...] o termo letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais [...]”. (SOARES, [1998] 2009, p. 66). A abrangência abre o olhar das pesquisadoras e propõe considerar o saber ler ou escrever da criança atravessado em e por situações diversas. Abre também para tomar letramento como um capital (BOURDIEU; PASSERON, 2011): obterá melhores resultados aqueles que tiverem maior posse. Soares define letramento como: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES, [1998] 2009, p. 47).

O termo, apesar da abrangência singular, obteve sua entrada principalmente pelo campo da Linguística Aplicada no Brasil, citado no livro *O Mundo da Escrita*, de Mary Kato, em 1981 e nas pesquisas do grupo de Ângela Kleiman iniciadas em final dos anos 80. Os primeiros achados da equipe de Kleiman foram divulgados em 1991, e com mais sonoridade no campo das pesquisas sobre ensino e aprendizado escolar da leitura e da escrita, após a publicação em *Os Significados do Letramento* em 1995 – trabalho sempre muito citado. Tais obras, resultado das pesquisas longitudinais dos grupos envolvidos, já na época produziam o diálogo com outros grupos de pesquisa internacionais e passaram a apresentar e admitir a palavra letramento como a tradução de uma faceta do termo *literacy*. Na abordagem das autoras brasileiras consideradas, letramento traria a chance da discussão em profundidade dos recortes sobre leitura e escrita e os processos de transformação sociais atravessados pela linguagem, devido ao desdobramento que viabilizam do termo alfabetização – a outra faceta de *literacy*.

De fato, o termo letramento busca recobrir usos e práticas sociais de linguagem que envolvem as escritas, de modo a serem e valorizados, tanto no contexto local quanto no global, recobrando contextos sociais diversos, tais como a família, igreja, trabalho, mídias, escola, entre outros, em uma perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009).

A abordagem fortaleceu a percepção do letramento relacional à multiplicidade de agenciamentos produzidos pelas práticas sociais, apontando para os atravessamentos da escrita em outros contextos da vida, para além da sala de educação escolar.

A incorporação do contexto como parte do que agencia o letramento fortalece a passagem para um nível de pesquisas que aprofunda abordagem das práticas e das situações, cada vez melhor referenciadas nos processos de vida dos agentes. Especificamente, “contexto de letramento” são locus onde circulam os agentes: a família, a igreja, o sindicato, a escola (KLEIMAN, 1998). O mesmo agente transitando, portanto, por territórios distintos e nem sempre hierarquicamente equivalentes, sofre e, ao mesmo tempo, exige fazeres, produz e provoca práticas diversas, envolve-se nos eventos. O contexto não pode ser escamoteado.

São marcadores passam a ganhar maior sentido. Por definirem o tipo de letramento pelos quais as agências de letramento são responsáveis e com quais outras instâncias vão dividir esta responsabilidade fica cada vez menos viável utilizar o termo letramento no singular. Por exemplo, na comunidade Vila Princesa há uma cooperativa de catadores de recicláveis e os saberes jurídicos, para citar apenas um marcador, são bem disseminados, no que se refere ao ordenamento legal sobre os cuidados com o meio ambiente ou questões de saúde do trabalhador.

Contudo, o local de trabalho não pode ser responsável sozinho pelo letramento jurídico e nem a instância responsável por ele, embora seja inegável que este tipo de letramento apareça mais no discurso e nas estratégias dos catadores e catadoras, se ampliado depois de tornarem-se cooperados e cooperadas. Ao mesmo tempo, ficou mais nítido que o letramento acadêmico estava em níveis bem baixos acompanhando a baixa escolaridade da maioria. A escola é a principal contexto responsável pelo letramento acadêmico, aparece então como grande ausência.

Retomando o centro de interesse deste texto, ao lado do entendimento sobre o contexto de letramento, as pesquisadoras perceberam que os estudos sobre os letramentos das crianças ganham sua relevância quando os compreendem como práticas inerentes à vida social. A escola é uma das instâncias de letramento e as crianças, como atores sociais, se deslocam e participam daquele como de outros contextos de letramento. A reelaboração da percepção sobre a vida social da Vila Princesa como produtora de contextos para eventos diversos de letramento ajuda a situar, mais propriamente, as dinâmicas amazônicas, ou seja, o local, o regional.

Há uma aproximação desta posição ao conjunto dos estudos sobre os letramentos do início do século XXI que amparam a pesquisa em tela, que realça pela escolha do locus, o papel da educação escolar. Mesmo no caso das pesquisas sobre os letramentos privilegiadamente produzidos pelos agentes em razão de situações não-escolares (KLEIMAN, 2010; STREET, 2013) e desde os primórdios, os estudos sobre letramento no Brasil, a escola permaneceu situada no que

os estudos sociológicos e históricos há décadas apontavam, em várias vertentes, como agência de distinção (BOURDIEU; PASSERON, 2011).

Relevante ressaltar que a aplicação não é superficial ou direta, ou motivada pela aceitação tácita sobre a natural condição da escola em produzir o valorizado letramento acadêmico e, na sua esteira, contraditoriamente é bom não se perder de vista, mesmo assim, a manutenção das desigualdades. A pretensão da pesquisa educacional sobre os múltiplos letramentos é agregar os saberes constituídos em contextos diversos aos processos que acontecem intra percursos escolares. Mesmo em terreno situado, tem sido reiterada, porque estratégica, a análise franca e com lupa acerca do escopo da educação escolar quando ela se quer transformadora. Kleiman traduz o ponto de vista estratégico:

Parece paradoxal, mas é o conhecimento dessas trajetórias o que mais pode contribuir para facilitar o acesso dos grupos tradicionalmente excluídos à escrita, via escola; ou seja, para proporcionar, por meio da escola, uma maior circulação pelas práticas letradas àqueles que provêm de famílias com tradição de analfabetismo, geralmente, os mais pobres, que vivem nas margens da ordem social, pouco usufruindo dos bens e serviços do estado. (KLEIMAN, 2010, p. 377).

Admite-se, com maior força nos estudos sobre educação escolar por parte de pesquisadores bakhtinianos e vigostkianos, os múltiplos letramentos. Passou a nomear-se “científico”, “literário”, “imagético”, “digital”, “ativo”, dentro de inúmeras configurações. Desde o final da primeira década do século XXI a presença do letramento *ciber* passa a ser alvo das pesquisas (SOARES, 2002, p. 143) e mesmo, os múltiplos letramentos quando se pensa as estratégias dos agentes que incorporam as ferramentas e a linguagem digitais, antes nem sempre o território de circulação do termo.

As pesquisas continuam a se desenvolver e ganhar profundidade e atualidade ainda hoje, acolhendo as novas provocações do contexto. No que concerne a letramentos, é possível constatar que o uso do termo no plural foi fruto do aprofundamento dos estudos no Brasil. A sua aplicação e a busca pela compreensão do papel social da escrita na contemporaneidade marcada pela desigualdade, aproximou processos em campos múltiplos da vida, chamados de esferas de discursos.

Em artigo publicado em *Educação e Sociedade* (2002), Soares mapeia com precisão:

Embora mantendo esse foco nas práticas sociais de leitura e de escrita, este texto fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo, não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou *os eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – *os eventos de letramento*. (SOARES, 2002, p. 145).

Então, é possível perceber que há diferença na abordagem que Magda Soares anuncia em 1998 e em 2002. No tratamento dos “eventos” se pode enxergar instâncias plurais da vida, o espaço social constituído pelo poder e pela consideração de que os agentes se movimentam.

Múltiplos letramentos ratificam, como central, pensar as condições que os agentes demonstram ter para movimentar-se em sociedade, respondendo às situações que a vida coloca. De certa forma, os deslocamentos que os atores implementam, incluindo as crianças, vão constituindo espaços sociais, de produção de conhecimento mediados pelo poder, pela resistência e pela submissão. Múltiplos Letramentos parece ser mais adequado para dar conta da linguagem nos espaços pelos quais o agente transita.

Múltiplos letramentos na Vila Princesa

Sobre os múltiplos Letramentos das crianças que estudam na EMEIEF João Afro Vieira, localizada na Vila Princesa, Porto Velho, em Rondônia, cabe esclarecer que uma importante característica que cria o contorno próprio daquele espaço é sua estreita relação, desde a constituição do primeiro núcleo de famílias, com o trabalho de catação de recicláveis. Das cerca de 400 famílias, não há informação por parte de órgãos públicos como a Unidade Básica de Saúde ou o Centro de Referência em Assistência Social sobre alguma que não se dediquem direta ou em alguma parte do processo, a atividades relacionadas ao trabalho como catadores de recicláveis ou em distribuição do material coletado e separado.

A Vila Princesa localiza-se próximo ao Lixão Municipal que, a céu aberto, recebe todo o descarte de Porto Velho. Foi em razão do Lixão Municipal que a Vila Princesa passou a constituir-se na década de 80. Os resultados obtidos através de observação participante em sala de aula e nos momentos de circulação das crianças pelo pátio e demais espaços da escola, no desenvolvimento de oficinas literárias, execução de projeto pedagógico de Ciências demonstrou a demanda alta pelo aprendizado em Leitura e Escrita no registro do letramento acadêmico, mas ao lado desse conjunto de informações, em contrário, as crianças demonstraram estratégias adequadas que de fato permitiram que participassem das atividades desenvolvidas.

A única escola que atende um território onde moram cerca de 1400 pessoas, que constituem a Vila Princesa, tornou-se relevante para estudar sobre os múltiplos letramentos. Dedicada a estudar os saberes das crianças que circulam na escola da comunidade amazônica, a Vila Princesa é um território, uma comunidade na qual as dinâmicas amazônicas se estabelecem.

Aquela localidade pode ser vista como território de garimpeiros, de pessoas que vieram do Acre e do Amazonas para trabalhar nas Usinas do Rio Madeira, pessoas que vieram de localidades mais próximas de florestas e de aldeias indígenas também foram atraídas tanto pelo trabalho na reciclagem e nas obras da usina. Contudo, se a história de constituição se entrelaça com garimpo nos rios da Amazônia, com processos de expulsão de indígenas de suas aldeias e outros processos migratórios e imigração³ para Porto Velho, o impacto dos mega empreendimentos do setor elétrico, o efeito da fragmentariedade das políticas públicas dedicadas aos grupos populares é muito forte. A escola apareceu neste registro.

³ Em 2019, uma estudante venezuelana frequentava as aulas.

Segundo um dos professores mais antigos da escola, a reivindicação pela construção de uma escola que atendesse aos moradores foi negada pela prefeitura. A primeira fileira de salas, em um terreno cedido e sem muros foi construída pelos próprios moradores em meados da década de 90. Esses elementos que, de algum modo, marcam as comunidades amazônicas, se entrecruzam na Vila Princesa.

Importante característica que cria o contorno próprio da Vila Princesa é sua estreita relação, desde a constituição do primeiro núcleo de famílias, com o trabalho de catação de recicláveis. Constatamos que as famílias têm grande parte de sua renda familiar oriunda de longas jornadas de trabalho, ao longo do dia e da noite. O trabalho de separação de materiais de reciclagem, em condições extremas de proximidade com o lixão, compõe no imaginário geral que se constitui em Porto Velho a situação de miséria e precariedade, não a partir da vida simples, mas da desvalorização atribuída àqueles que manipulam o que a sociedade em geral descarta, do lixo.

Aspectos como sua contribuição ambiental, e mesmo a capacidade de organização dos trabalhadores e trabalhadoras em cooperativas e também em processos reivindicatórios por direitos não participam do imaginário geral de Porto Velho sobre a Vila Princesa. As pessoas são discriminadas por exercerem uma função desvalorizadas pela sociedade, o que as acompanha no que se refere às expectativas de escolarização baixa e presença de violência ligada à tráfico de drogas, quase como única referência atribuída à Vila Princesa.

As relações entre trabalho no Lixão, preconceito e questões políticas com a prefeitura e ambientais, a luta por direitos em um território cujos contornos se fazem em pleno movimento das dinâmicas amazônicas, marcam histórias de vida, um modo de falar, de organizarem-se como comunidade, ao mesmo tempo em que isso significa lidar com o abandono e com o isolamento – a Vila Princesa fica cerca de 16 km em relação ao centro da cidade, em área rural, na BR 364- sentido Acre.

A Vila Princesa evidencia marcas e saberes múltiplos, constituídos desde o lugar periférico que, por sua vez, evidencia o isolamento e banimento (WACQUANT, 2011) tanto físico como social. Mesmo não possuindo um alto nível de escolaridade estas pessoas possuem um notório conhecimento, resultado de suas práticas sociais.

No início deste plano de trabalho em 2019, foi necessário enfrentar a influência do imaginário geral. O olhar de fora identificava as informações gerais atravessadas por ele, mostravam nas ruas de terra, na falta de abastecimento de água e no vai e vem dos catadores e os produtos do seu trabalho – também visíveis nos quintais – o que se repetia nos discursos: que ali moravam pessoas bem carentes que sobrevivem daquilo que conseguem catar ou coletar, os materiais reciclados.

O olhar e a escuta gradualmente foram direcionada à única escola da comunidade fica localizada às margens da BR 364, sentido Acre, no Bairro Vila Princesa, no Município de Porto Velho em Rondônia e tem como órgão mantenedor a prefeitura. Atende as crianças que residem na comunidade e algumas delas inclusive trabalham no Lixão para ajudar na renda familiar.

Isso acaba prejudicando o tempo a ser dedicado ao desenvolvimento escolar e à aprendizagem do aluno. As faltas constantes, ao serem constatadas pela escola, implicam em verificar qual o seu motivo. O Conselho Tutelar é acionado pela própria escola, quando é o caso mais grave, segundo os critérios estabelecidos pela própria unidade escolar. Os próprios alunos já sabem que o Conselho Tutelar sendo acionado, e que representa “problema” para seus pais.

Nas primeiras idas à campo, quando em sala de aula, foi possível constatar uma certa ocasião em que uma criança foi chamada à atenção porque estava faltando muito. Embora a criança tenha permanecido em silêncio, a sua expressão de preocupação foi bem visível. Isso é mais uma das dificuldades que a escola enfrenta, a evasão escolar. As crianças também se aliam a essa preocupação dos professores.

As crianças dentro da escola se tratam de igual para igual, não demonstrando maiores problemas em conviver maiores e menores. Cabe ressaltar que a expectativa – pautada no imaginário geral – seria verificar comportamentos violentos, brigas, rispidez no trato. Não foi constatada quaisquer ocorrências desse porte. A princípio, a escola atribui isso à abordagem que produz sobre temas de cunho moral, como o combate aos preconceitos seja social, religioso, ou de gênero.

As observações sobre a saída e a entrada do período da tarde mostra que as crianças dificilmente andam sozinhas, mas sempre em grupos compostos por idades diferentes. Percebi na escola que na entrada as crianças permanecem um pouco em convivência, mas no final do período, às 18h15min, já perto de escurecer, a escola se esvazia rápido. Não estudantes que vão de ônibus embora: todos moram lá. Então, as crianças não ficam por ali no portão muito tempo. É um sentido de responsabilidade? Ou medo? Pelas conversas com as crianças, há uma preocupação de chegar em casa para não “levar bronca”, para “ir embora logo”, para “não preocupar a minha mãe” ou respostas desse tipo. Nos parece que há uma certa relação heterônoma, mas também um respeito pelas regras.

Os alunos demonstraram também os saberes quanto ao trabalho de coleta de materiais reciclados que seus pais realizam, como pode ser reutilizado, quais materiais valem mais, todo esse conhecimento faz parte do cotidiano deles das crianças. Alguns saberes são desconhecidos por muitos de nós, por não fazer parte do nosso cotidiano. O trabalho de observação começava desde a chegada das crianças na escola, como elas se comportavam, a interação das crianças com os funcionários e isso exigia um olhar mais sensível para identificar em específico os Letramentos.

O trabalho de observação consiste em um olhar mais sensível e atento daquilo que acontece ao seu redor, o observador deve se atentar para as várias formas de linguagem, seja falada ou gestos e expressões. Uma das cenas que ficou registrada foi que algumas alunas, meninas, possuem uma habilidade de se comunicar e expressar-se demonstrando capacidade de expor seu ponto de vista e questionar quando não compreendem o assunto falado.

Geralmente, nas observações, o preconceito aparece no discurso que as crianças demonstram sofrer vindo, especialmente, de pessoas de fora da comunidade, pelo trabalho que seus pais ou familiares exercem, desmerecendo o trabalho de catador de materiais reciclados e

inferiorizando a classe. Uma outra questão que esses moradores enfrentam é a discriminação, por parte de outras pessoas de fora da Vila Princesa, ouvi relatos de moradores que pessoas ao se aproximar desses trabalhadores taparam seu nariz com as mãos, esse gesto ou ação causou um constrangimento para o trabalhador, pelo fato de representar que ele está fedendo ou com mau odor por conta de seu trabalho.

Percebe-se a força do imaginário geral em conflito nas entrelinhas dos discursos das crianças, como se as pessoas que moram ali naquela comunidade não tivessem nenhuma expectativa de melhora na vida e tivessem condenadas a viver uma vida sofrida. O trabalho desses catadores é totalmente insalubre, todo lixo que vai para o Lixão não tem nenhuma separação de materiais, vidros, papel, lixo orgânico e metal ficam tudo junto causando acidentes para esses trabalhadores. A catação envolve a separação, em um trabalho exaustivo: foi possível aprender com as crianças que se leva horas para separar os recicláveis.

O único posto de saúde da comunidade aparece no discurso das crianças como marcado pela falta constante de medicação, dificultando o socorro para os trabalhadores ou para os moradores que precisam ser atendidos por alguma emergência médica.

Contudo, a medida em que a pesquisa permite observações mais cuidadosas e rigorosamente mais metódicas, a representação passa a ceder lugar para a compreensão das práticas de homens, mulheres e, especialmente, meninos e meninas e para as relações que estabelecem com a vida, o trabalho, o cuidado de si e com o outro, a necessidade de se protegerem, e certo senso de comunidade.

Depois de a pesquisa em andamento, a representação inicial foi ficando difusa e dando lugar à percepção de que o trabalho marca efetivamente o perfil da Vila Princesa é desprezado pelas outras pessoas da sociedade e não é valorizado pela sua contribuição ao meio ambiente: esses trabalhadores evitam que toneladas de lixo sejam desprezadas de qualquer maneira ao ar livre.

Aprendizados com crianças sobre letramentos

Considerando a discussão sobre os letramentos, percebe-se claramente que os eventos de letramento não são desconectados do contexto onde ocorrem. Isto significa dizer que a participação dos agentes nos eventos ocorridos na família, na igreja, nos lugares de diversão e acesso fruição de arte ou na escola, sofrem os efeitos das condicionantes do contexto. Cabe apontar, do mesmo modo, que os letramentos não são aleatórios porque são eminentemente participação ou experiência. A discussão abre inúmeras searas e entende-se a proposição de vieses tão distintos que o letramento mobiliza entre os grupos de pesquisa.

Cabe afirmar também que os eventos e práticas de letramentos não são aleatórios por estarem em contexto, do qual os agentes participam, mas comparece também a posição política dos pesquisadores e pesquisadoras. Evidentemente, nada há de neutralidade que se indique níveis baixos de letramento para grupos populares de localidades periféricas quando os pesquisadores

não se atentam a indicar claramente recorte ao qual estão dedicados: o letramento acadêmico é responsabilidade da escola, mas dedicar atenção a ele sem levar em conta a participação ou experiências dos agentes em outros contextos é colocar a força dos letramentos em apenas uma direção, a da manutenção das relações de dominação e dos processos de exclusão. Tanto quanto propostas de intervenção que pretendem investigar apenas na ampliação do letramento acadêmico, sem levar em conta os saberes dos agentes em outros contextos, acabam mesmo quando obtém elevação das condições de uso, compreensão e participação de agentes de grupos populares em eventos de letramento acadêmico, somente ampliando a distinção e a ratificação dos preconceitos, da exclusão e da desigualdade.

Letramentos representam algo muito além da alfabetização e as pessoas podem definir de maneira diferente o conceito de letramentos de acordo com sua classe social ou grupo. Uma reflexão que nos ocorre é perceber que as classes favorecidas privilegiam a escrita e mais especificamente a escrita padrão e culta, já as menos favorecidas e da classe trabalhadora valorizam seus costumes e sua cultura, é uma ideia preconceituosa que disfarça a desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira.

Temos que nos aprofundar nos estudos sobre a desigualdade, mas temos a consciência que os moradores da Vila, mesmo membros da classe trabalhadora precária, valorizam o saber ler e o saber escrever convencional. Contudo, não podemos deixar de notar nas conversas com as crianças e, em alguns momentos com os pais, que apesar do baixo índice de alfabetização relatado nas conversas, são trabalhadores muito conscientes da importância da reciclagem e que sabem lutar pelos seus direitos. Encontramos muitos registros na mídia sobre as lutas que os moradores e moradoras travam. Por outro lado, é digno de nota que não se trata de omitir as observações que fizemos sobre a incorporação de marcas assistencialistas no discurso dos moradores e moradoras.

Algo como “*temos o direito a receber ‘coisas’ da prefeitura, dos outros...*”, como de obras religiosas e ações de utilidade pública dos órgãos de terceiro setor, são marcas muito frequente. A imagem que a Vila Princesa tem frente à população de Porto Velho como uma localidade precária e miserável nem sempre é combatida pelos moradores porque, apesar do grau pejorativo que pode carregar, atrai doações de vários perfis de assistencialismo. É uma ambivalência.

Considerações finais

O objetivo foi dar a conhecer os achados do projeto de pesquisa *Letramentos Múltiplos de Crianças em uma Escola Pública na Comunidade Vila Princesa, em Porto Velho/Rondônia* cujo propósito foi investigar o fenômeno social múltiplos letramentos, observando as estratégias demonstradas pelas crianças em várias situações em contexto escolar. Em especial, a pesquisa educacional focalizou como os múltiplos letramentos se manifestam no contexto da única escola da comunidade rural amazônica onde moram as crianças.

Para as pesquisadoras, a fim de atender ao objetivo proposto, as estratégias demonstradas pelos agentes imersos nas situações que a vida lhes impõe viver devem ser envolvidas no foco da pesquisa sobre os letramentos.

No registro da pesquisa, o aspecto novidadeiro é trazido pela colocação em pauta, com relevância, a educação escolar em contexto amazônico. A preocupação, então, ao longo do percurso investigativo foi compreender os letramentos no espaço escolar vistos a partir das interações com uma comunidade amazônica com perfil específico.

Importante esclarecer que a escolha do campo empírico não foi aleatório e optou-se por contemplar os critérios de todos os demais trabalhos da *linha Educação Popular e Processos de Escolarização na Amazônia: (entre)linhas e estudos sobre desigualdade* dedicada às escolas de comunidade. Esta opção, eminentemente política para as pesquisadoras da educação escolar em contexto amazônico, aproxima a academia um pouco mais da possibilidade de contribuir para o debate acadêmico sobre o fenômeno letramentos.

O principal agenciador da aproximação foi a criança. Mediante a observação das suas estratégias em situações escolares diversas, as crianças deram a pensar sobre as relações que estabelecem os aprendizados em geral que acontecem na escola, especialmente atravessados pela escrita. Neste caso, ainda, ofereceram fortes pistas sobre a força da aplicação de seus aprendizados sociais e comunitários como contexto para a educação escolar.

Para além da discussão sobre a presença da escrita nos aprendizados escolares que nem sempre as crianças demonstram ter se apropriado, as observações realizadas deram a pensar, por outro lado sobre a própria produção de conhecimento, ou dito de outro modo, o que a palavra conhecimento suporta para além da produção de saberes escolares. Nas entrelinhas das observações da movimentação das crianças, foi possível entrever a desconsideração dos saberes não escolares, dos saberes comunitários para um rol de saberes valorizados pela escola, mesmo quando as crianças mostravam ser *expert* em temas que sustentam a vida cotidiana.

Finalizando, esta breve discussão sobre as observações feitas e que mobilizaram a pensar sobre os agentes e as suas práticas: as crianças, reitera-se como incontornável a dimensão social dos letramentos, dos seus eventos no estudos geral dos eventos de letramentos. Ressaltamos que esta posição comporta a presença da crianças ativamente, como atores sociais, nas escolas das comunidades pesquisadas.

Referências

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GERALDI, João Wanderlei. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443/15591>. Acesso em 19 de ago. 2019.

KLEIMAN, Ângela B. Ação e Mudança na Sala de Aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**; perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998, 173-203 p.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 12 jan. 2019.

KLEIMAN, Ângela Bustos. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010 Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p375> Acesso em maio 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário. Leitura na Escola: para formar o *homo legens*. In: MORTATTI, Maria do Rosário. **Entre a Literatura e o Ensino; a formação do leitor**. São Paulo: Unesp Digital, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, 17-39 p. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20ncias.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2018.

SILVA, Marcelo Medeiros da. Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino. **Estud. Lit. Bras. Contemp.**, Brasília, n. 57, e575, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2316-40182019000200303&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 May 2020.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros.3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.23,n.81, p.143-160, 2002.

STREET, Bryan V. Políticas e Práticas de Letramento na Inglaterra; uma perspectiva de Letramentos Sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013 Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>. Acesso em 11 de maio de 2020.

VEIGA, Paula Alves Guimarães, FLORESTA, Daiana Cristina Batista, LIMA, Marcia Machado de. Letramentos Múltiplos de Crianças em uma Escola Pública na Comunidade Vila Princesa. **3º Encontro de Jovens Pesquisadores e Pesquisadoras das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina – JOPEQAL**, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, outubro de 2019.

WACQUANT, Loïc; GUETO, Banlieue. Favela: ferramentas para se repensar a marginalidade urbana. **XXV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais**. Caxambú. 2011. Disponível em <http://anpocs.com/index.php/encontros/papers/25-encontro-anual-da-anpocs> > acessado em 10 fevereiro de 2018.

5

ATIVIDADES FORMATIVAS E VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POR UMA CARTOGRAFIA DO IMAGINÁRIO À LUZ DA JUSTIÇA CLIMÁTICA

Roberta Moraes Simione¹

Denize Aparecida Rodrigues de Amorim²

Michèle Sato³

Imagens que assombram em corpos engavetados: por uma introdução à crise climática e razão de ser da Educação Ambiental e da Justiça Climática

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. (BARROS, 1996).

Notícias sobre a alteração do clima na mídia têm sido frequentes, contudo, pouca evidência tem sido dada às ações antrópicas envolvidas nesta crise climática (NOBRE *et al.*, 2007). Embora o efeito estufa seja responsável pelo equilíbrio da vida no planeta, a alteração do mesmo tem surtido efeito na alteração do clima (JACOBI *et al.*, 2011). Sobre esta crise, pesquisadoras e pesquisadores têm alertado que a emissão de gases, principalmente em decorrência da queima de combustíveis fósseis, desmatamento e consequente destruição de ecossistemas, queimadas e consumo elevado, tem corroborado para o aquecimento do globo terrestre (BARCELOS *et al.*, 2009).

O resultado dessa crise tem ocasionado danos não somente na natureza, mas também na economia, na cultura e na política dos estados nacionais. Quanto aos seus impactos destacamos: secas prolongadas, elevação do nível do mar, chuvas intensas, aumento da temperatura, enchentes, ondas de calor, alteração do ciclo de nutrientes da terra (necessário para o plantio), geadas intensas, diminuição de chuvas em algumas regiões, desequilíbrio das estações quentes e frias, epidemia de pragas (dengue e malária), aumento de doenças infecciosas e respiratórias (BARCELOS *et al.*, 2009), tornados, desertificação, alteração dos biomas, extinção de espécies, ciclones e ausência de água potável e mortes.

Há certos períodos nos quais se observa uma ruptura deste ritmo. Numa escala interanual e mundial, distinguem-se o fenômeno El Niño (fase quente), também conhecido como ENSO (El Niño/Southern Oscillation) e La Niña (fase fria). Esta oscilação é caracterizada por irregularidades da temperatura da superfície de águas do oceano Pacífico, que influenciam a circulação atmosférica e alteram as precipitações e a temperatura em diversos lugares do mundo. O aquecimento e o subsequente resfriamento num episódio típico de ENSO pode durar de 12 a 18 meses. Este fenômeno

¹ Grupo Pesquisador em Educação Ambiental - PPGE/UFMT, robertamoraes01@gmail.com, 0000-0002-4697-7453, Doutoranda.

² Grupo Pesquisador em Educação Ambiental - PPGE/UFMT, denize.enildo@gmail.com, 0000-0002-7254-8193, Doutoranda.

³ Grupo Pesquisador em Educação Ambiental - PPGE/UFMT, michelesato@gmail.com, 0000-0001-9834-4642, Profa. Doutora.

tem geralmente consequências de grande amplitude e produzem-se a intervalos irregulares (BARCELOS et al., 2009, p. 288).

Segundo Nobre *et al.* (2007), até o final do século XXI poderá haver um acréscimo de 6º C na temperatura em algumas regiões do planeta. Nesta perspectiva, estudos têm apresentado a associação do fenômeno climático com o migratório, pois, vários grupos têm migrado em razão de não conseguirem permanecer nas suas terras ancestrais. É do conhecimento de que os efeitos da crise climática afetam todos, porém não da mesma forma e com a mesma intensidade. Neste sentido, grupos que já se encontram economicamente vulneráveis sentirão de modo mais intenso este desastre climático.

Diante deste cenário, o que é possível fazer? Movimentos sociais, Centros de pesquisas e Grupos de pesquisas na área de Educação e meio ambiente têm corroborado com estas discussões e apresentado possibilidades referentes aos desafios postos. No âmbito da Educação, a implantação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) no ano de 1981 e seu efetivo reforço com a Constituição de 1988 instituíram a Educação Ambiental como política pública em todos os níveis e modalidade de ensino. Com o intuito de dar continuidade à proposta no ano de 1993 e 1994, a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA) seriam criados com objetivo de formar gestores e educadores ambientais em prol do desenvolvimento de ações educativas mais específicas e com foco nos dilemas ambientais (JACOBI *et al.*, 2011).

As ações formativas nas diversas modalidades de ensino da educação formal e práticas diversas na educação não-formal e de pesquisa acadêmica têm trazido à tona esta temática, seja atuando junto a grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade ou seja com ações formativas com o propósito de sensibilizar as pessoas quanto à problemática ora apresentada.

Foi em meio a este cenário que surgiu o movimento internacional de Justiça Climática, oriundo do movimento de Justiça Ambiental surgido nos Estados Unidos. De cunho político, a Justiça Ambiental é um movimento, inicialmente ligado à luta racial e étnica, que buscou propor políticas públicas e táticas de redução de riscos ambientais de grupos que se encontram em vulnerabilidade econômica e social. A atenção especial dada aos grupos que se encontravam em situação de vulnerabilidade propôs realizar uma abordagem mais ampla, inclusiva e com participação e empoderamento destes grupos na promoção de políticas ambientais específicas (MILANEZ; FONSECA, 2001).

A Justiça Climática por sua vez prima por evidenciar estes desastres no âmbito da alteração climática, propondo iniciativas e políticas que abarquem dimensões éticas no campo dos Direitos Humanos, com o propósito de reduzir os impactos sobre os grupos vulneráveis. Neste sentido:

existe um fator que gera e/ou acentua desigualdades entre grupos e classes sociais no que tange à sua resiliência aos impactos das alterações no clima, tais como condições precárias de acesso à renda e a serviços básicos de cidadania (saúde, segurança, educação e infraestrutura em geral). Grupos sociais em maior vulnerabilidade socioeconômica frequentemente são também mais vulneráveis a

eventos tais como enchentes, secas prolongadas, falta de disponibilidade hídrica, variação na quantidade e no preço dos alimentos e variações nas dinâmicas de recursos naturais específicos. Tais eventos estão sendo intensificados com o advento das mudanças do clima, e tendem a ser cada vez mais frequentes e intensos à medida que essas mudanças se acentuem (MILANEZ; FONSECA, 2001, p. 88).

O movimento de Justiça Climática também tem questionado os instrumentos internacionais utilizados, ao apontar falhas em algumas propostas como o sistema de Redução de Emissões por Desmatamento e Degradação (REDD). Infelizmente no sistema do REDD os direitos humanos são desconsiderados e grupos étnicos são excluídos na tomada de decisão situação que colabora para a ineficiência dos acordos firmados internacionalmente como a Convenção 169 - Organização Internacional do Trabalho (MILANEZ; FONSECA, 2001). Embora o movimento de Justiça Climática e sua importância no âmbito dos Direitos Humanos tenha uma visibilidade considerável internacionalmente, no Brasil ainda é palco de invisibilidade. Para Rammê (2012, p. 368), a crise climática corresponde a uma “crise ética de justiça”.

Diante desta problemática, o objetivo deste artigo consiste em apresentar como ações formativas podem colaborar, via interpretação da intimidade do ser, para o despertar da imaginação e percepção desta realidade, em prol de ações que resistam à crise climática. Com o propósito de fundamentar nossa reflexão, realizamos um minicurso durante o Seminário de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso em 2018. Como uma vivência poética formativa e de pesquisa em Educação Ambiental, contamos com a participação de seis pessoas neste universo formativo e investigativo.

Esta iniciativa justifica-se em razão de ser próprio do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) associar formação com pesquisa, pois, os pesquisadores que atuam no grupo entendem que tais práticas colaboram nos debates sobre os desastres ambientais, além de sensibilizar os envolvidos via processo formativo.

Para que servem o boneco da Mafalda, o pincel e o nicho de santo? Por uma metodologia fenomenológica que qualifica os des-objetos e apresenta resultados

É preciso desinventar os objetos. O pente, por exemplo. É preciso dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma. (BARROS, 1996).

Nessa vivência, optamos pela metodologia fenomenológica Cartografia do Imaginário em razão de permitir o desenvolver o universo formativo e investigativo mediante uma dinâmica arquetípica dos elementos bachelardianos: Água (formação), Terra (deformação), Fogo (transformação) e Ar (reformação). Com ela interpretamos algumas percepções, relacionando ao elemento ou arquétipo bachelardiano Terra. Tal metodologia foi desenvolvida por Michèle Sato para orientar o GPEA em pesquisas, mas que pode ser usada em outras ações de educação, e ela se

fundamenta sobretudo nos livros sobre a fenomenologia do imaginário do filósofo francês Gaston Bachelard (1884-1962).

Com a cartografia do imaginário damos o direito de ser sendo no mundo (SATO, 2016), cujo “direito da janela” (SATO, 2011), ou poder de cuidar de si, exprime a própria da intimidade do ser:

Uma janela traz o mundo externo para o nosso interior, e dialeticamente, ela nos projeta ao exterior cintilando nossos sonhos. É o símbolo da apreensão de um mundo em devir que se oculta em seu interior. Enxergamos a floresta de nossas janelas, distante em seu conjunto de paisagem externa. É o nosso direito do pensamento poético [eu com o mundo, na ressonância de uma energia centrípeta], fugidio nas palavras e ações, mas na intimidade de uma moldura que vê e sente o mundo (SATO, 2011, p. 06).

Contudo, com o “direito da janela” (SATO, 2011) esperamos que não nos desobrigue do “dever de árvore” (SATO, 2011) para sermos no mundo, via uma dinâmica coletiva e ética para com a vida, cujas

[...] raízes profundas ergue-se um tronco que se verticaliza pela terra, com fúria rebelde contra a lei da gravidade, abrindo-se delicadamente em folhas para religar a terra ao céu azul. (...) É o dever do ato poético [eu e o outro com o mundo, na repercussão de uma energia centrífuga], errático em tentativas e descobertas, mas no coletivo de um mundo que possui várias janelas, no acolhimento ao outro por meio do compromisso ético (SATO, 2011, p. 6-7).

Neste sentido, as dimensões da Educação Ambiental que nos orientam são: axiológicas (valores políticos e culturais), praxiológicas (práticas investigativas e formativas) e epistemológicas (saber científico). Nesta vivência formativa e de pesquisa, elas se fazem presentes, pois, é característico do GPEA conciliar estas dimensões com o “direito da janela”, com o “dever de árvore” (SATO, 2011). Ao portar uma identidade singular capaz de percorrer o universo investigativo e formativo compromissado e com responsabilidade diante dos desafios atuais já apresentados, as ações do grupo ocorrem com viés crítico político.

Com a Cartografia do Imaginário (SATO, 2011), cada pesquisadora e pesquisador constrói sua própria caminhada investigativa, metamorfoseando durante o caminho. Visto que os processos formativos (valores políticos que impulsionam a escolha do tema), deformativos (problematização do tema), transformativos (experimento da metodologia escolhida e obtenção de resultados) e reformativos (discussão da problemática elencada e defesa da tese) congregam a essência do ato de pesquisar, passível de obter resultados inovadores, criar novos métodos e metodologias de pesquisa e realizar novas descobertas.

Assim, valendo-se deste entendimento nesta vivência formativa e de pesquisa, optamos por interpretar narrativas orais presentes nas memórias anunciadas pelos objetos utilizados no cotidiano das pessoas. Os objetos portam não somente memórias de outrora, mas imagens poéticas da intimidade do ser. No campo fenomenológico, entendemos que as imagens compreendem as

cosmogonias intuitivas do ser e que são capazes de alcançar imagens profundas da intimidade. Contudo, diversas são as formas que podem expressar tal dimensão do ser.

Para Bachelard (1993, p. 91), “sem esses ‘objetos’ e alguns outros igualmente valorosos, nossa vida íntima não teria modelo de intimidade. São objetos mistos, objetos-sujeitos. Tem, como nós, por nós e para nós intimidade”.

Em se tratando de miniaturas grandes, são as dimensões existentes no objeto, visto que ele permite fazer uma abertura para o mundo; e felizes são aquelas e aqueles que sobre estas imagens poéticas repousam (BACHELARD, 1993). É possível vivenciarmos o grande no pequeno e o inverso também é verdadeiro, porque torna-se justificável em razão das imagens não mais corresponderem a qualquer intimidade, mas à intimidade singular do ser.

Adentrando na dimensão praxiológica da metodologia, acreditamos serem estas imagens indispensáveis para compor o universo investigativo e formativo em interface com a Justiça Climática, Educação Ambiental e Direitos Humanos, uma vez que possibilitam a descoberta de novos mundos – sem, contudo, nos adaptarmos ao caos cultural, social e político em voga na atualidade, mas resistir sempre.

Com propósito de investigar o imaginário dos participantes que ressoam nos quatro arquétipos bachelardianos (água, terra, fogo e ar), entretanto, sem deixar de associar as mudanças climáticas, realizamos uma vivência formativa inspirada no método desenvolvido pelo educador ambiental José Matarezi (2017). Tal método tem como intuito proporcionar atividades de sensibilização ambiental via oficinas de arte e Educação Ambiental, a fim de despertar os sentidos com estímulo da memória, a exemplo da “trilha da vida” e a “vida secreta dos objetos”.

Assim, embora tenhamos feito algumas adequações, a proposta inicial compreendida de adaptação à temática abordada neste trabalho, a vivência que desenvolvemos proporcionou momentos de reflexão em meio à experimentação poética e estética dos objetos no bojo das histórias de vida e percepções dos participantes.

A vivência formativa é dividida em quatro momentos. Primeiro, os participantes assistiram ao filme curta “A Casa de Pequenos Cubos” (*La Maison em Petit Cubes*, de Kunio Kato, 2008) e, em seguida, dialogamos sobre o campo conceitual das alterações do clima, Justiça Climática, Educação Ambiental e a Cartografia do Imaginário, metodologia circunscrita nos quatro elementos que contemplam a fenomenologia bachelardiana e alicerçou nosso fazer pedagógico.

Posteriormente, apresentamos uma mesa, preparada antes da entrada das participantes, com vários objetos sobre ela, tampados com um pano. Após descobrir a mesa, solicitamos às participantes que fizessem a escolha daquele objeto que fosse mais significativo para sua história de vida e que relacionassem a apenas um elemento ou arquétipo bachelardiano.

No terceiro momento solicitamos que escrevessem ou desenhassem sobre tal objeto, e após que verbalizassem a escrita sobre o motivo da escolha, com apresentação de alguns detalhes presentes em sua história de vida e que de certo modo intuiu na escolha do objeto.

Já no quarto momento foi solicitado às participantes que, sob respaldo da memória e experiência contida no objeto, o associassem à temática abordada no início da vivência, ou seja, ao cenário climático caótico em que estamos inseridos na atualidade.

Assim, escondidos a princípio por uma echarpe, os objetos foram apresentados aos participantes com um mister de cerimônia e surpresa, a fim de que os sentidos fossem aguçados e permitissem adentrar no universo da intimidade com atenção e cuidados.

Quanto aos objetos apresentados, cuja matéria dura ou mole intuiu no ser vontade e desejo de realizar novas leituras no bojo de suas memórias, utilizamos: brinquedos (carrinho de madeira, cavalinhos de madeira, telefone de lata de achocolatado sem fio, argolas, boneca indígena, boneca de pano africana e boneca matrioska), lã natural de ovelha, echarpe, desenhos, escultura de argila, duende de porcelana, quadros, brincos indígenas, estojo de tinta aquarela, ninho de pássaro, fita cassete, livro, lápis, artefatos indígenas, cestas, moringa, instrumento musical, relógio, chave, agulha de tricô, pedras, bolsa de palha, caixa de madeira, castanha-do-pará, vasilhas de argila, sino, garrafa de vidro, folhas, esculturas de inseto de ferro, tapete de crochê, socador de alho, xícara, velas, carta, farinhas, fósforo, caracol de tricô, saco de feijões, escola, areia engarrafada, abóbora, mandioca, cabaças, penas, jogos, tricô, máscaras, fitas, entre outros. Fenomenologicamente, consideramos que as imagens carregam segredos, o uso de objetos evoca imagens que dialogam com as realidades exteriores e interiores da intimidade do ser, enriquecendo sua imaginação. Para Bachelard (2013a, p. 28), “a imaginação é o próprio centro de onde partem as duas direções de toda ambivalência: a extroversão e a introversão”.

Como espaço da intimidade, os segredos contidos nos objetos não são abertos e apresentados para qualquer um, uma vez que neste espaço não se guarda qualquer coisa, mas imagens que permitem ao ser habitar eternamente com proteção, acalento, gratidão e cuidado. Contudo, tais imagens nem sempre são boas e acalentadoras, pois, embora possamos selecionar o “guardião” ou objeto que povoa a memória, as experiências que temos na vida decorrem de escolhas, cujos resultados são incertos e nem sempre congregam prazer e felicidade. No entanto, não há como desconsiderar as aprendizagens presentes nestas experiências que fortalecem o ser, encorajando-o para ser mundo.

Neste sentido, não é possível se abster de imagens contidas nos objetos guardiões da memória e que retêm arquétipos de coragem, força, prazer, assim como fraqueza e medo, porque eles são oriundos das percepções referentes às experiências presentes na vida do próprio ser. Embora alguns possam guardá-los a “sete chaves”, muitos desconhecem sua existência e, conseqüentemente, se abstêm de compreender a essência ou tônica que os movem no mundo.

No entanto, quando associados à imagem de um cofre, Bachelard (1993, p. 97) nos ensina que “estão as coisas *inesquecíveis*: inesquecíveis para nós, mas também para aqueles a quem daremos os nossos tesouros. O passado, o presente, um futuro nele se condensa. E assim o cofre memória do imemorial”.

Assim, ao terem contato com os objetos, os participantes relataram suas impressões, percepções e memórias, relacionando as suas respectivas histórias de vida. Sobre o saco de feijão de corda, a narrativa ocorre sobre a comida que seus pais faziam uso no Nordeste, região do Brasil onde nasceu. Num outro relato, o cavalinho de madeira escolhido apresentou memórias de infância com familiares queridos e já não próximos, e que o objeto levou diretamente às brincadeiras.

Ao exporem as experiências de suas histórias de vida, um diálogo entre o mundo interior com o exterior veio à tona, pois, a imagem guardada no segredo da intimidade possibilita uma comunicação com o mundo ao ganhar espaço na exterioridade. Estas atitudes, embora em muitas situações sejam tímidas, carregam intencionalidade, trazendo o ser para o “dever de árvore” (SATO, 2011).

Para Bachelard (1993, p. 99), “a inversão do interior e do exterior é vivida com tal intensidade pelo poeta que acaba repercutindo numa inversão dos objetos e dos reflexos”, característica própria do movimento da vida. Cotidianamente recriamos nossa vida em meio às adversidades e desafios e nisto reside a riqueza e fortaleza do ser, porém requer uma interrupção.

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

É na memória, alicerçada na experiência, portanto, que o ser guarda imagens acolhedoras de proteção ou imagens que se traduzem em anunciantes de cuidados e atenção, na tentativa de se precaver e evitar que momentos ruins não aconteçam novamente. Imagens saudosas de momentos ou “tempos” que não mais retornarão também enriquecem o objeto guardião do segredo. Como verdadeiros e inocentes testemunhos dos segredos, haverá momentos em que uma confissão pública acarretará um registro de um crime contra si, ou trará à superfície imagens que estimularão a imaginação que impulsionaram o deleite de novos devaneios e sublimação. Para Bachelard (2013a, p. 33), “nossa vida está repleta dessas experiências curiosas, dessas experiências que calam e que dirigem devaneio sem fim no nosso inconsciente”.

A evocação da imagem, presente no objeto contemplado numa experiência de vida, causa emoção ao mesmo tempo que comove o ser que porta a memória. E ainda promove sonhos e projeta ações, cria paisagens e permite que ele amplie um arcabouço de possibilidades para ser sendo no mundo, pois, com a imaginação tudo é possível.

A imaginação inventa mais que coisas que coisas e dramas; inventa a vida nova, inventa mente nova; abre olhos que têm novos tipos de visão. Verá se tiver ‘visões’. Terá visões se se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se

as experiências vierem depois como provas de devaneios (BARCHELARD, 2013b, p. 18).

Sob o respaldo da memória, nos objetos escolhidos pelos participantes, então apresentados mediante narrativas escritas ou oralizadas e desenhadas, constatamos que muitos os associaram ao elemento terra, cujo arquétipo deformativo se traduz numa expressiva característica de dureza, porém com sutileza de mobilidade. Ou seja, algo que pudesse não somente ser palpável, mas também manipulado com facilidade como um saco de feijão ou uma lã natural de ovelha. Como matéria do elemento terrestre, sua essência desperta força e coragem no ser (BACHELARD, 2013a).

Como devaneios do trabalho na matéria, a experiência com os objetos possibilitou refletir sobre os desafios climáticos atuais inscritos nas imagens secretas que compõem a intimidade do ser, pois, para muitos, a necessidade de se refazer continuamente em meio ao caos se fez presente nas narrativas.

Para os participantes, muitas serão as perdas (material e cultural) e muitos também sofrerão em razão de se encontrarem em situação de vulnerabilidade, porque desastres “como enchentes, secas prolongadas, falta de disponibilidade hídrica, variação na quantidade e no preço dos alimentos e variações nas dinâmicas de recursos naturais específicos” (MILANEZ; FONSECA, 2010, p. 96) agravariam suas condições de existência. Segundo Marengo (2008), há uma estimativa de que 135 milhões de pessoas na Terra migrarão em decorrência das alterações do clima e a escassez de água consta como uma das principais causas desta migração.

Neste cenário, não basta somente economizar água e realizar reciclagem de lixo, via ações pedagógicas pontuais nas escolas – as quais geralmente são realizadas destituídas de começo e fim com quesito de fazejamento –, mas realizar uma abordagem política sobre os efeitos dos desastres ambientais, exigindo das autoridades públicas responsabilidade, comprometimento e atitude diante da crise climática.

Diante deste quadro, ações formativas e de pesquisa em Educação Ambiental colaboram no enfrentamento desta crise, problematizando a relação existente entre a sociedade e a natureza e ainda reconhecendo e apresentando novos riscos que ameaçam a vida no planeta, como a alteração do clima, por exemplo.

Considerações Finais

Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1997).

Diante desta crise climática, entendemos que ações formativas no âmbito da Educação Ambiental configuram-se como importantes instrumentos para sensibilizar as pessoas quanto à crise climática em voga, além de promoverem um processo formativo lúdico, crítico e criativo. Tendo como respaldo a Cartografia do Imaginário, procuramos esperar novos caminhos, de modo que novas rotas, trajetos e projetos sejam desenhados e construídos via percepção e imaginação, haja vista

que contemplam uma Educação Ambiental fenomenológica que é fundamentada nas dimensões: “teorias (episteme), suas vivências (práxis) e seus valores éticos (axioma) (SATO, 2014).

No exercício proposto entre observar, refletir, escrever, desenhar, narrar, algumas dimensões são tocadas no ser pesquisadora e apontam para o caminho da tese a ser escrita, para um achado da pesquisa. Buscar elementos observados em várias vivências nos remetem às profundezas para escrita, tecendo teorias com os encantamentos observados diante das expressões fenomenológicas frente aos objetos. Tais elementos nos mostram para além do olhar, trazem imagens da nossa mente que provocam descobertas, narradas muitas vezes pelas poesias, pelas fantásticas histórias, antes escondidas, que sobressaem com a proposta de interagir com os objetos e transcendem a vivência formativa.

Entre o “quasi-observar” (imaginação) e observar o fenômeno (percepção) (SATO, 2014), durante o tempo necessário para construir conhecimento é relativo e cada pesquisadora e cada pesquisador delineiam de modo singular sua caminhada, dando a si o presente do “direito da janela”, para então compor coletivamente a trama política da Educação Ambiental no “dever de árvore” (SATO, 2011). E aqui atuamos juntamente com o movimento de Justiça Climática em prol dos direitos humanos para todas e todos que são cometidos por injustiças climáticas, porque cultural, econômica, política e ambiental.

Assim, na iminência de perdas irreversíveis na natureza e na sociedade, o momento atual requer prudência e “dever de árvore” (SATO, 2011), o qual é possível, seja mediante promoção de vivências formativas, ouvindo narrativas, militando em instituições educativas e ambientais, contribuindo na tecitura de políticas públicas, fazendo arte, promovendo a educomunicação (com apoio aos processos educativos via jornais, blogs e redes sociais) ou realizando pesquisas.

Nesta Educação Ambiental, a renovação da imaginação via sensibilização de novas experiências para habitar a nossa morada ou *oikos* há de ser tornar presente nos devaneios em favor de uma ética para a vida e em defesa de sociedades sustentáveis.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos**. Ensaio sobre a imaginação da matéria. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013b.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BACHELARD, Gaston. **Terra e devaneios da vontade**: ensaio sobre a imaginação das forças. São Paulo: Martins Fontes, 2013a.

BARCELLOS, Christovam; MONTEIRO, Antonio Miguel Vieira; CORVALÁN, Carlos; GURGEL, Helen C.; CARVALHO, Marília Sá; ARTAXO, Paulo; HACON, Sandra; RAGONI, Virginia. Mudanças climáticas e ambientais e as doenças infecciosas: cenários e incertezas para o Brasil. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 18, n. 3, p. 285-304, jul./set. 2009. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-49742009000300011_. Acesso em: 01 de set. 2020.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record; 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JACOBI, Pedro Roberto; GUERRA, Antônio Fernando S.; SULAIMAN, Samia Nascimento; NEPOMUCENO, Tiago. **Mudanças climáticas globais**: a resposta da educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. P.135-168.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In: Revista Brasileira de Educação*. ANPEd. n. 19. Rio de Janeiro: ANPEd: Autores Associados, jan/fev/mar/abr. 2002. p. 20-28. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf. Acesso em: 28 ago. 2021.

MARENGO, José Antônio. Água e mudanças climáticas. **Estudos avançados**, v. 22, n. 63, 2008.

MATAREZI, José. **“Trilha da vida”**: labirintos que se entrecem nos campos da educação ambiental e patrimonial. 2017. 384f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) - de mestrado). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz da. Justiça climática e eventos climáticos extremos: o caso das enchentes no Brasil. **IPEA boletim regional, urbano e ambiental**, n. 04, jul. 2010. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5554/1/BRU_n4_justica.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

MILANEZ, Bruno; FONSECA, Igor Ferraz da. Justiça climática e eventos climáticos extremos: uma análise da percepção social no Brasil. **Terceiro Incluído**, v. 1, n. 2, p.82-100, jul./dez. 2011.

NOBRE, Carlos Afonso; SAMPAIO, Gilvan; SALAZAR, Luis. Mudanças climáticas e Amazônia. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 3, jul./set. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v59n3/a12v59n3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RAMMÊ, Rogério Santos. A política da justiça climática: conjugando riscos, vulnerabilidades e injustiças decorrentes das mudanças climáticas. **Revista de Direito Ambiental**, v. 65, p. 367, 2012.

SATO, Michèle. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. *In: ABÍLIO, Francisco (Org.). Educação ambiental para o semiárido*. João Pessoa: Ed. UFPB, 2011. p. 539-569.

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, ed. esp., jul. 2016.

SATO, Michèle. **Mitopoética das águas salgadas**. Cuiabá: GPEA-UFMT (relatório de pesquisa), 2014 (mimeo).

2º EIXO

EDUCAÇÃO, CORPOREIDADES, SAÚDE E ARTE

6

REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL: PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE CORPO, CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA

*Bianca Damasceno de Oliveira*¹

*Fernando Araujo Crescencio*²

*Neil Franco*³

Introdução

É inegável a extraordinária evolução das ciências nesse último século, o que dificulta a compreensão global, bem como impede que os fenômenos que envolvem nossa existência sejam melhor compreendidos. Nas carreiras profissionais, por exemplo, é fácil observar uma ampla tendência à formação de especialistas em detrimento de uma formação mais generalizante, em quase todos os setores da atividade humana. Por consequência, sabe-se mais e mais sobre o particular sem, contudo, avançarmos no sentido de um melhor entendimento de totalidade dos fenômenos humanos e universais (MEDINA, 1991, p. 17).

Com as palavras de João Medina (1991) iniciamos nossa discussão acerca do percurso em que o corpo, a corporeidade e a Educação Física têm trilhado juntos ao longo do tempo.

Sistematizada como área de conhecimento e fundamentada em princípios médicos/higienistas e militares desde o seu nascimento, observa-se, ainda nos dias de hoje, poucas modificações estruturais na Educação Física. Da ginástica ao esporte as preocupações científicas tiveram, e ainda têm, em sua maioria como objeto o corpo sob uma perspectiva biológica (BRACHT, 1999).

Neste sentido observamos que a ciência, quando atua sob perspectivas biologicistas colabora para que o corpo seja tratado de forma compartimentalizada, colocando-o sob um processo de adestramento e docilização.

[...] em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Muitas coisas, entretanto, são novas nessas técnicas. A escala, em primeiro lugar, do controle: não se trata de cuidar do corpo, em massa, *grosso modo*, como se fosse uma unidade indissociável, mas de trabalha-lo detalhadamente; de exercer sobre ele uma coerção sem folga, de mantê-lo ao mesmo nível da mecânica –movimentos, gestos, atitude, rapidez: poder infinitesimal sobre o corpo ativo (FOUCAULT, 2016, p. 134-135, itálicos no original).

¹ Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mailbianca.damasceno.bd@gmail.com, Graduada em Educação Física, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mailfernando-a.-crescencio@hotmail.com, Graduado em Educação Física, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

³ Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mail: neilfranco010@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Este movimento de aprisionamento colaborou para que, ao longo do processo de industrialização sob a ótica capitalista, o corpo desejável fosse um corpo que estivesse alinhado à lógica das máquinas. “Um corpo máquina seria limpo, mais produtivo, moralmente eficaz. Essa representação ancora-se numa concepção econômica, sem dúvida, pois o corpo é pensado então como uma máquina que produz.” (JUNIOR; SOARES; TERRA, 2015, p.975).

Sob esta ótica, percebemos que o corpo já não é mais corpo, suas potências são anuladas ao passo em que são controladas minuciosamente. Assim David Lapoujade (2002) observa que o corpo não aguenta mais e explica que:

Os corpos não se formam mais, mas cedem progressivamente a toda sorte de deformações. Mas antes de determinar essa nova potência, uma primeira questão se impõe: o que o corpo não aguenta mais (o que é que o corpo não aguenta mais)? Qual é essa impotência quase-imemorial que parece confundir-se com sua própria condição? A resposta é dupla. Primeiro, ele não aguenta mais aquilo a que o submetemos do exterior, formas que o agem do exterior. Essas formas são, evidentemente, as do adestramento e da disciplina. Trata-se de formar corpos e de engendrar um agente que submeta o corpo a uma autodisciplina. (LAPOUJADE, 2002, p. 83).

Neste sentido, alguns aspectos vieram interferir incisivamente nos meios acadêmicos e na constituição da Educação Física (escolar e não escolar), que são eles: o predomínio da concepção positivista de ciência e a visão capitalista de corpo, sociedade e de cultura. A partir destes aspectos, destacamos aqui um ponto crucial para que essas ideias começassem a ser pensadas de forma diferente: o movimento renovador da Educação Física no Brasil. Este movimento que, entre as décadas de 1970 e 1980, objetivou o questionamento dos princípios norteadores do paradigma da aptidão física, trazendo à luz discussões voltadas para o campo das humanidades na área (BRACHT,1999), lembrando que a crítica “[...] que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação, e da EF em particular, como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe.” (BRACHT, 1999, p. 78).

Avanços inegáveis puderam ser observados a partir desta corrente que atuou pautada sob perspectiva das teorias críticas, porém, acreditamos que as ideias apresentadas parecem indicar que as teorias pós-críticas oferecem uma possibilidade de contextualização das relações sociais a partir de outros marcadores, ampliando a ênfase quase que exclusiva na classe social proporcionada pelas teorias críticas. Não desmerecemos a importância das ferramentas de análise social de classe legadas pelos estudos marxistas que nos permitiram visualizar como algumas formas de poder são mais perigosas e ameaçadoras do que outras, ampliando essa percepção, as teorias pós-críticas nos ensinam a visualizar o poder como multiforme e presente em todas as instâncias históricas, sociais e culturais (SILVA, 2007), em especial, na construção do corpo e da corporeidade e suas relações com a Educação Física.

O corpo é ao mesmo tempo o elo mais evidente, mas pouco visível, da conexão entre natureza e cultural. É uma membrana que filtra e exala nossas mutações estéticas e morais e pode ser lido como um texto que guarda em cada célula a memória de um tempo, a história da sociedade na qual vive, apesar de todo o investimento em contrário da racionalidade científica. Buscar os registros deixados nos corpos é uma das mais interessantes formas de tecer interpretações a respeito do passado e, assim, alargar a compreensão do presente. Ele é um documento vivo em que a ideia de tempo é forjada em sua materialidade por atos de conhecimento (SOARES; FRAGA, 2003).

Sob uma análise inicial desses estudos e almejando um estado da arte mais abrangente sobre a temática em questão, instiga-nos entender de que maneira as questões sobre corpo e corporeidade tem sido contextualizada dentro da Educação Física escolar, num espaço temporal entre as décadas de 1970 e a segunda década dos anos 2000, em especial até o ano de 2019.

Tal questão nos leva a assumir como critério de seleção dos periódicos a serem investigados aqueles que foram criados a partir dos anos 1970. Justificado pelo fato da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) ter sido criada no ano de 1979 e assumir um enfoque global do universo da Educação Física, no que se refere à produção de conhecimento, nos mobilizamos para a realização deste estudo a seguinte questão: Qual o panorama epistemológico dos estudos sobre corpo e corporeidade na Educação Física escolar brasileira através das análises de periódicos específicos para essa área entre o período de 1979 e 2019?

Sendo assim, partindo da análise de periódicos brasileiros específicos para a área da Educação Física, envolvendo o contexto escolar, este estudo tem como objetivo identificar, compreender e problematizar os significados atribuídos pela produção de conhecimento em Educação Física em relação às discussões referentes aos conceitos de corpo e corporeidade.

Esta investigação foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Cultura e Diferença da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF.

Trajetó Metodológico

Esta pesquisa dedica-se a realizar um estado da arte sobre corpo e corporeidade. Para isto, foi realizado um levantamento de produções virtuais, utilizando de mecanismos de pesquisa que possibilitassem o acesso a estes materiais digitais, configurando o estudo como revisão bibliográfica de acordo com Norma Ferreira (2002). Este processo se dividiu metodologicamente em quatro etapas: duas de coletas de dados e duas correspondentes às análises e discussão do material levantado nos periódicos.

A etapa inicial da metodologia se deu no primeiro contato com a temática através da busca de produções virtuais em bancos de dados de pesquisa, a exemplo do Catálogo de teses e dissertações

da Capes, Bireme, Google Acadêmico, *Scielo*, dentre outras. Esta etapa tem como função criar um aporte teórico que sirva como base para as etapas de discussões e análises deste estudo.

Na fase seguinte, ainda na coleta de dados, foram realizadas buscas por periódicos brasileiros da área Educação Física, com ênfase na dimensão escolar, que abordassem os temas da Educação Física tendo corpo e corporeidade como objetos de estudo. Para que os periódicos encontrados fossem incluídos nos dados, precisavam estar disponíveis em formato eletrônico e com classificação no site oficial da Capes.

A maior praticidade do acesso a materiais digitais fez das buscas online a principal fonte de coleta de dados. As buscas foram realizadas desde as primeiras edições dos periódicos Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM) e Revista Motrivivência. Tivemos como objetivo, encontrar publicações que tivessem como temas centrais corpo e corporeidade sob perspectiva escolar e não escolar. A escolha desses periódicos se justifica pelo fato de terem sido criados entre os anos de 1970 e 1980 o que nos ofereceu a possibilidade de investigar o tema em pauta em um período aproximado de 40 anos, mediando o período de implementação e estruturação do Movimento Renovador da Educação Física.

O recorte temporal da pesquisa corresponde ao período entre 1979 (criação da RBCE) e 2019 (ano de encerramento da coleta dos dados). O primeiro passo foi categorizar o material levantado em “não escolar” e “escolar”, considerando que, para este texto, nosso foco será no material que enfoca o campo escolar.

Ao iniciar a etapa de análise e discussão dos dados, nos debruçamos sobre as publicações referentes ao universo educacional, momento em que foram realizados os fichamentos dos artigos encontrados, no intuito de realizar a organização quantitativa dos trabalhos levantados, com objetivo de classificá-los de acordo com seu campo epistemológico, destacando da seguinte forma as informações das publicações: 1) o ano de publicação e possíveis acontecimentos que estimularam a publicação em determinado período; 2) classificar como contexto escolar ou não escolar (selecionando apenas os que se caracterizassem como escolar); 3) destacar a temática do estudo (qual área da cultura corporal) está sendo relacionada com corpo e corporeidade; 4) descrever qual ferramenta metodológica foi utilizada para construção do estudo; 5) Explicitar quais campos teóricos sustentam a investigação.

Na segunda etapa de análise e discussão dos dados, iniciou-se a investigação qualitativa do material fichado na etapa anterior, na intenção de compreender de forma qualitativa, como as publicações problematizam o tema corpo e corporeidade em suas respectivas áreas da cultura corporal e da Educação Física como um todo. Para a análise e discussão do material coletado, nosso estudo teve as teorias pós-críticas como referencial teórico-metodológico para suporte do estudo.

Corpo, corporeidade e educação física nos periódicos nacionais

Realizado o levantamento respectivo à primeira fase da coleta de dados, encontramos nos três periódicos selecionados (RBCE, RBCM e Motrivivência) um número total de 109 artigos que abordam corpo e corporeidade como temas centrais, sendo

Do número total, 62 artigos foram encontrados na RBCE, 55 deles apresentando abordagens não escolares e 07 abordagens escolares. Na revista Motrivivência, levantou-se 43 artigos, 26 deles apresentando abordagens não escolares e 17 abordagens escolares. Por fim, na RBCM encontramos apenas 4 artigos que relacionavam os temas propostos nesta pesquisa, sendo 03 deles na perspectiva não escolares e 1 na perspectiva escolar.

Fechamos, então, dentre os estudos encontrados na coleta de dados um total de 84 artigos fundamentados em contextos não escolares e 25 em contextos escolares, dados descritos no quadro 01, abaixo.

Quadro 01 - Descrição das publicações

Periódico	Contexto não escolar	Contexto escolar	Total
RBCE	55	07	62
Motrivivência	26	17	43
RBCM	03	01	04
Total	84	25	109

Fonte: Os autores (2021).

Um ponto a se destacar nos dados coletados diz respeito ao período temporal em que estes estudos começaram a ser realizados e publicados. Apesar de iniciarmos as nossas buscas a partir do ano de 1979, o surgimento de pesquisas com as temáticas corpo e corporeidade datam, nos periódicos selecionados, a partir do ano de 1988, na Revista RBCE, na Revista Motrivivência em 1989, e apenas no ano de 2002, na Revista RBCM.

Podemos relacionar o aparecimento de estudos com estas temáticas com o avanço e a expansão de correntes com pensamento mais crítico a partir da década de 1980 (VAZ, 2019).

A partir das informações obtidas nesta primeira fase de coleta, serão descritos e analisados nas próximas sessões os dados referentes ao contexto escolar e, por fim, faremos um destaque para as produções realizadas nas regiões Centro Oeste e Norte do país.

Corpo, corporeidade e educação física escolar nos periódicos nacionais

Após a coleta de dados, observando as vinte e cinco publicações referentes ao contexto escolar, as dividimos de acordo com o tema em sete categorias: Infância; História do corpo e educação física (História do corpo e da Educação Física); Formação docente; Políticas; Corpo e gênero; Mídias; e, por último, Educação e cultura. Dentre estas, Infância e História do corpo e Educação Física foram as mais acionadas, uma com sete estudos e outra com seis, respectivamente, seguidas por cinco

publicações na categoria Formação docente. Políticas, Corpo e gênero e Mídias receberam dois artigos cada e, Educação e cultura, uma publicação, como demonstrado no Gráfico 1.

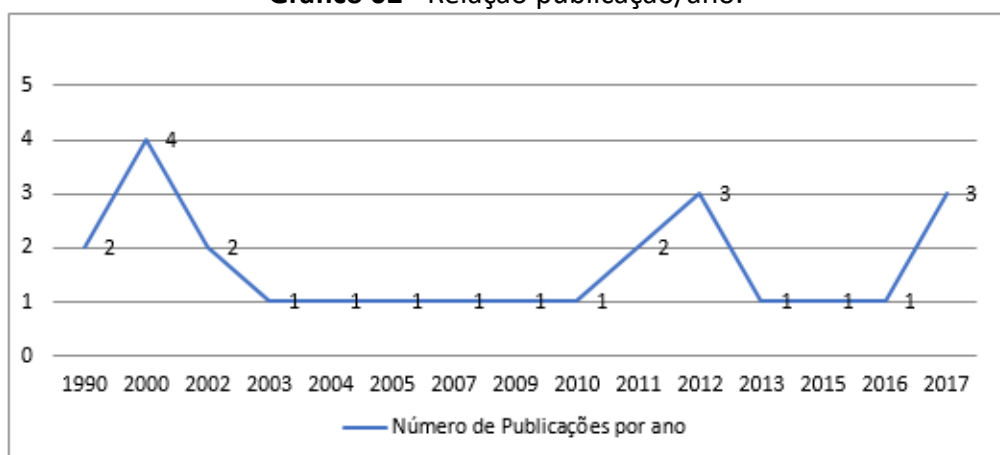
Gráfico 01 - Relação de publicações por categorias.



Fonte: Os autores (2021).

As publicações se distribuíram entre os anos de 1990 e 2017, com o maior número de investigações concentradas no ano de 2000 (quatro artigos). Houve uma equidade no número de publicações entre 2003 e 2010, com uma publicação por ano, nos anos de 2003, 2004, 2005, 2007, 2009 e 2010. Um aumento no número de publicações ocorreu nos anos de 2011 e 2012 (duas e três publicações respectivamente) e uma nova queda para uma publicação por ano nos anos de 2013, 2015 e 2016 com nova ascensão no ano de 2017 (três publicações).

Gráfico 02 - Relação publicação/ano.



Fonte: Os autores (2021).

Analisando o Gráfico 02, é possível observar o pico de publicações localizado nos anos 2000, o que talvez possa ter ligação com o recém-criado Parâmetro Curricular Nacional da Educação no ano 1997 -ainda que não mencionado em nenhuma das publicações -, que se compreende o corpo

como:

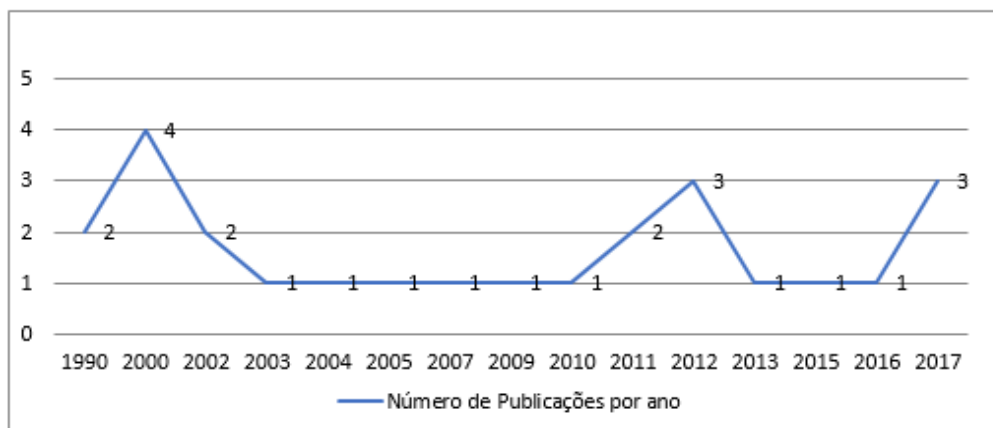
[...] um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. São tratados de maneira simplificada, abordando-se apenas os conhecimentos básicos (BRASIL, 1997, p. 1997).

A discussão acerca do corpo pode ter influenciado pesquisadores a aprofundarem seus conhecimentos sobre o tema, aumentando assim o número de publicações sobre corpo, corporeidade e educação nos anos 2000, levando em conta que este é um documento normativo para a educação brasileira. Sendo assim, a construção do documento pode ter agido como um reativo, alavancando as pesquisas no último ano do século XX.

Destacamos também que, em específico nos anos de 1990 e 2012, a revista *Motrivivência* publicou dossiês específicos sobre esses temas, o que acreditamos ter sido um ponto importante para o aumento do número dessas publicações.

No ano de 2017, o XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) juntamente com o VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte, tiveram como tema central Democracia e Emancipação, o que também pode ter contribuído para o aumento do número das publicações neste período. No gráfico, a seguir, apontamos o universo das publicações.

Gráfico 3 – Universo das publicações.



Fonte: Os autores (2021).

O Gráfico acima destaca o número de estudos publicados em cada universo educacional entre os sete universos criados para alocar os artigos. A categoria Geral (artigos que discutissem corpo e corporeidade tendo a educação em sua forma mais ampla como base de discussão) recebeu quinze publicações, sendo a categoria com o maior número de estudos, com uma larga diferença da segunda mais solicitada, Educação Infantil, com quatro artigos a ela encaminhados. Educação

Escolar foi acionada duas vezes e as categorias Fundamental (um), Fundamental (um e dois), Ensino Superior e Ensino Médio receberam uma publicação cada.

Dentre as vinte e cinco publicações, a etapa das análises e discussões a seguir irá lançar mão de um recorte regional, dando destaque às publicações que tenham origem nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil. Contudo, cabe destacar, como apresentado no quadro 02, o quantitativo das publicações por região.¹

Quadro 02 - Publicações por Regiões.

Regiões do Brasil	Nº publicações
Nordeste	02
Norte	01
Centro-Oeste	02
Sudeste	07
Sul	09

Fonte: os autores (2021).

Como descrito acima, a maioria das pesquisas sobre corpo, corporeidade e Educação Física nos três periódicos foram oriundas da Região Sul do Brasil, com 9 publicações; Região Sudeste, com 7; Centro-Oeste, com 2; Nordeste, com 2; Norte, com 1. Dentre as 25 publicações, 4 possuem origem internacional, vindos dos países Argentina, Colômbia, Espanha e França.

Sobre nosso foco nas Regiões Centro-Oeste e Norte, foram três publicações que se enquadraram nesta delimitação, são os estudos de Beleni Grando (2003) que discute a “Educação do Corpo” por meio de práticas corporais, entre os Bororos, em Meruri-MT, por meio de uma perspectiva intercultural; Moisés Resende (2011) que levanta algumas problematizações acerca do processo de construção de homens e mulheres e a relação do corpo com o local de inserção, marcas, elaboração dos discursos e as linguagens. Este estudo foi realizado com estudantes, professores e gestores de escolas públicas da capital de Goiás; e de Mayrhon Farias e Ingrid Wiggers (2015) que discutem as práticas corporais que são parte do cotidiano do ambiente escolar, tendo como mostra crianças de 07 a 13 anos que residem na periferia da Ilha do São Luís do Maranhão.

Corpo, corporeidade e Educação Física escolar: um olhar sobre as regiões Centro Oeste e Norte

Organizamos as três publicações que foram produzidas nas Regiões Centro-Oeste e Norte nas seguintes categorias: Formação docente, Corpo e gênero e Infância.

Em uma linha temporal, a primeira publicação, Grando (2003), situa-se na categoria Formação Docente, trata-se de um estudo empírico que teve como objetivo conhecer e entender as práticas corporais através da atuação de professores indígenas bororo, na aldeia Meruri em Mato

¹ Embora tenham sido publicados em território brasileiro, quatro dos vinte e cinco artigos encontrados são de origem internacional, sendo que um deles tem coautoria de uma autora brasileira.

Grosso. Práticas essas que ao longo de trezentos anos foram atravessadas por diversas interações com pessoas não-indígenas.

A partir de uma perspectiva antropológica e uma metodologia etnográfica, concluiu-se que estas interações apesar de terem promovido a extinção de vários povos indígenas, geraram a partir deste movimento resistências e organização de estratégias para a sobrevivência das identidades. Estratégias que, através de um processo educacional intercultural indígena, possibilita a interação com a sociedade não-indígena (GRANDO, 2003).

Podemos observar assim, uma dupla função das práticas corporais que possibilitam interações dentro e fora da aldeia. Por um lado, através de práticas como o futebol e rituais absorvidos ao longo do processo de interação, o grupo se comunica com a sociedade ao redor e, por outro, através da dança, a cultura do grupo é mantida e repassada para os jovens. Nesse sentido, este estudo mostrou que as práticas corporais

[...]possibilitam, nas relações corpóreas vivenciadas por sensibilidades diferentes, expressas nos jogos, nas danças e nas festas – formas ritualizadas – o fortalecimento de identidades coletivas pela criação de estratégias educativas capazes de assegurar de maneira mais consciente a luta pela inserção social de grupos minoritários em face de um processo globalizante e homogeneizador que se desenrola atualmente (GRANDO, 2003, p. 208-209).

A segunda publicação encontrada, Resende (2011), situa-se na categoria Corpo e Gênero. Trata-se de um estudo empírico realizado com estudantes, gestores e professores de escolas públicas da cidade de Goiânia, com o objetivo de compreender os sentidos e as concepções sobre masculinidade e feminilidade no ambiente escolar.

Pautado no campo teórico das teorias pós-críticas este estudo buscou através da aplicação de questionário analisar e problematizar temáticas referentes a representações de gênero relacionando-as dentro de um contexto social empobrecido. Os dados resultantes dos questionários se mostraram relevantes, pois a forneceram ideias que subsidiaram a problematização da desigualdade de gênero no ambiente escolar.

A escola, professores, gestores e estudantes, demonstram como se formam identidades masculinas e femininas, e como esta produção incorpora e vincula valores simbólicos da dominação masculina. Apesar do quadro que se apresenta, pouca reflexão é feita sobre a construção de corpos binários, sobre o aspecto histórico, social e político.

Comportamentos típicos de homens e mulheres apresentados por educadores e estudantes contribuem para uma melhor compreensão dos estereótipos de gênero construídos socialmente e sua perfusão no âmbito escolar. Dessa forma, a problematização de tais paradigmas torna-se essencial na medida em que a escola deveria ser local de aceitação da diversidade, sendo este elemento intrínseco do próprio ser humano. Observou-se que o indivíduo é, então, condenado a ser seu sexo, sua sexualidade, e que essa coerção perpassa indubitavelmente sobre corpo a partir de um poder legitimado exercido pela instituição educacional (RESENDE, 2011, p. 80).

O terceiro e último estudo encontrado, Farias e Wiggers (2015), foi descrito na categoria Infância. Trata-se de um estudo também empírico, pautado sob o campo teórico das teorias críticas. Vale ressaltar que a pesquisa foi construída por autores das regiões Centro-oeste e Norte, mas teve como campo de pesquisa outra localidade.

Logo, foi um estudo realizado com crianças de 7 a 13 anos estudantes de uma escola pública municipal e residentes em um bairro periférico da Ilha de São Luís do Maranhão. O objetivo principal desta pesquisa foi tratar sobre “[...] práticas sociais que os alunos se deparam diariamente, com valores promovidos na instituição, repercutindo na corporeidade desses sujeitos” (FARIAS; WIGGERS, 2015, p. 60).

A partir deste objetivo, os pesquisadores perceberam diversas nuances sobre o que os alunos observavam no seu dia a dia e como isso influenciava na própria construção de suas corporeidades. Um ponto a se destacar é a questão da violência, que frequentemente colocada no cotidiano das crianças, se tornava um fator perceptível no discurso e nas suas brincadeiras (FARIAS; WIGGERS, 2015). Neste sentido, puderam compreender através dessas relações:

[...] que as crianças vivem dia-a-dia um jogo constante de concessões e resistências, que pode ser pensado, alegoricamente, como uma luta de “vale-tudo” com o universo adulto. Vale-tudo porque, mesmo em meio a um cenário aparentemente livre de experimentações como o mundo contemporâneo, acaba tendo seu corpo tolhido e subjugado por regras forjadas pelo seu próprio “oponente”. As experiências lúdicas de forma espontânea dentro ou fora da escola aparecem, neste contexto, como válvulas de transgressão de valores sociais que incidem no corpo da criança. A linha tênue com a violência e as múltiplas formas de vivência corporal no limiar do socialmente aceitável parece dispor um novo olhar acerca da infância, em que a redoma simbólica em torno dela é relativizada em um grande “ringue” de disputas sociais (FARIAS E WIGGERS, 2015, p.71).

Os artigos encontrados fizeram emergir o corpo e a corporeidade sob diversos olhares. Percebemos que é através das práticas corporais que as culturas são passadas de gerações para gerações, que fronteiras são colocadas e ultrapassadas, que concessões e resistências são criadas.

É através das práticas corporais que construímos e descobrimos quem somos, e também os moldes que nos são colocados pela sociedade através de práticas de dominação e de disciplina. Disciplina que:

[...] aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 2016, p.135-136).

Sob esta perspectiva destacamos a importância de se discutir dentro da escola diversas possibilidades de perceber, vivenciar, compreender e de se expressar como corpo de forma que

seja permitida e incentivada a possibilidade de confronto a estes padrões que são impostos historicamente pelas culturas dominantes.

Considerações Finais

A partir do objetivo inicial desta pesquisa, embora tenhamos encontrado estudos que nos possibilitaram ampla reflexão acerca dos temas propostos, acreditamos que ainda há muita discrepância na realização de estudos com uma perspectiva mais ampla de corpo e corporeidade em face dos estudos que atuam sob perspectivas biologicistas e, sobre temas entendidos e consagrados como hegemônicos na Educação Física, como é o caso do esporte.

Acreditamos que 25 artigos encontrados sob o tema proposto em um espaço de tempo de 40 anos reafirma a ideia de que, mesmo com todos os esforços realizados para que outras perspectivas sejam apresentadas, ainda há a necessidade de ampliação destes estudos para que possamos compreender o corpo sob outras perspectivas.

Quando olhamos para o recorte que fizemos das regiões Centro-oeste e Norte, o número diminui ainda mais, nos mostrando também que os olhares sob o corpo nestas regiões ainda trazem consigo resquícios do início da sistematização da Educação Física no país.

Por fim, destacamos a importância e a necessidade de que mais estudos sobre os temas de corpo e corporeidade sejam realizados a partir de olhares mais amplos e destacamos também que o campo das teorias pós-críticas tem um vasto repertório para subsidiar estas discussões.

Referências

BRACHTT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

FARIAS, Mayrhon José Abrantes; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Cotidiano e práticas corporais infantis: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 58-73, set. 2015. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n45p58/30195>. Acesso em: 27 jul. 2020.

FERREIRA. Norma Sandra De Almeida Ferreira. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & sociedade**. Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 02.05.17.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GRANDO, Beleni Saléte. CORPO E EDUCAÇÃO: relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 20-21, p. 201-210, jan. 2003. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/918/4150>. Acesso em: 26 jul. 2020.

- JUNIOR, Edivaldo Góis; SOARES, Carmem Lúcia; TERRA, Vinícius Demarchi Silva. **Corpo-máquina: diálogos entre discursos científicos e a ginástica. Movimento**, Porto Alegre, v. 21, 2015, p. 973-984
- LAPOUJADE, David. O corpo que não aguenta mais. In: LINS, D.; GADELHA, S. **Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002. p. 81-90.
- MEDINA, João Paulo Subirá. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papirus, 1991.
- RESENDE, Moisés Sipriano. Olhares sobre os corpos e a construção de “homens” e “mulheres” na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n.37, p.69-82, maio 2012. ISSN2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p69/21756>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, 2003, p. 77-90
- VAZ, Alexandre Fernandez. Certa herança marxista no recente debate da educação física no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019, p. 1-12.

7

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NAS REGIÕES CENTRO-OESTE E NORTE DO BRASIL: GÊNERO E SEXUALIDADE EM FOCO

*Samuel Moreira de Araujo¹
Nayara Rios Cunha Salvador²
Neil Franco³*

Introdução

A Educação Física, como disciplina presente na escola, assim como todas as outras disciplinas, está mergulhada em questões sociais urgentes. Por estar diretamente relacionada às expressões corporais, esta área de estudo e prática evidencia tensões e problematizações importantes acerca das vivências de gênero e sexualidade no ambiente escolar (e acadêmico).

Partindo deste contexto e, além dele, cientes do crescimento do debate acerca dos temas referentes ao gênero e à sexualidade nas instituições de ensino, pretendemos, ao ampliar os conhecimentos sobre a temática, trazer um levantamento que possa ser útil para estudos posteriores e delinear os avanços e lacunas acerca das pesquisas sobre gênero e sexualidade na área da educação física escolar.

Nessa perspectiva, identificar e analisar a produção de conhecimento sobre Educação Física, gênero e sexualidade impacta no sentido de produzir um panorama de como essas categorias tem sido correlacionadas cientificamente, possibilitando a identificação de perspectivas e lacunas investigativas sobre uma abordagem ainda restrita no meio acadêmico.

É importante, porém, antes de adentrarmos aos detalhes do estudo em questão, compreendermos alguns aspectos necessários à compreensão deste texto. Dessa forma, destacamos a importância de conceituar, brevemente, os termos gênero e sexualidade.

Para Judith Butler (2004), o gênero é uma atividade incessantemente performada, no sentido de que é necessária uma reiteração cotidiana, para que sua existência seja garantida. Ou seja, trata-se de uma norma, que recai sobre todos os corpos, mas que não é algo natural, intrínseco ao ser humano; e sim social, cultural e historicamente produzido por meio dos regimes de performatividade e discursivos, conforme dito por Neil Franco (2019).

O gênero se aproxima de um processo de encontros, (re)encontros e, se necessário, afrontamentos dos significados sociais e culturais elaborados ao longo da história

¹ Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mail: samuca_faefid@yahoo.com.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8981-5139>. Graduado em Educação Física, Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

² Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mail: nayara616@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1132-3019>. Graduada em Pedagogia, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro.

³ Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mail: neilfranco010@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>. Doutor em Educação. Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

definidores dos universos possíveis à construção do masculino e do feminino. Pensar em devires de masculinidades e/ou de feminilidades seria outra possibilidade, ou, ainda, composições de vivências sociais nas quais, impulsionado pelo desejo, o sujeito se aproxime da melhor forma do se reconhecer e ser reconhecido como homem, mulher, ambos ou nenhum deles. (FRANCO, 2019, p. 11).

Podemos, então, conforme aponta o autor, compreender o gênero como uma série de significados sociais que se materializam nas identidades e nos corpos dos sujeitos histórica e culturalmente.

Com relação à sexualidade, tomamos a noção de Jeffrey Weeks (1993, p. 6) de acordo com a qual “[...] a sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo.” Pode-se afirmar, deste modo, que a sexualidade diz sobre o processo de vivência afetiva, dos desejos e das fantasias corporais. É importante ressaltar, porém, que assim como o gênero, a sexualidade é também construída, e, mais que isso, vigiada, e normalizada através de regimes de verdade (FOUCAULT, 1988).

Compreendidas tais questões importantes para o desenvolvimento deste estudo, voltemos a outras questões pertinentes a sua descrição: trata-se de um levantamento de estudos, estruturado sob a forma de revisão sistemática da literatura, em análise quanti-qualitativa, ancorada nas teorias pós-críticas. Buscamos quantificar e analisar os trabalhos publicados em revistas da área de Educação Física, num recorte temporal de 1979 a 2019, evidenciando como são abordadas em tais trabalhos as questões referentes a gênero e sexualidade, apresentando, ainda, as principais instituições e autorias envolvidas em tais investimentos, com um enfoque específico nas regiões centro-oeste e norte.

Justifica-se tal empreendimento no sentido de localizar e lançar luz sobre as pesquisas em tais regiões, uma vez que a partir de pesquisas anteriores na área de gênero e sexualidade (FRANCO, 2016; SALVADOR, 2019) verificou-se baixo número de publicações nessas localidades e a necessidade de amplificação de tal debate. Além disso, há de se reconhecer a importante relação entre gênero, sexualidade e Educação Física, sendo imperioso um levantamento e análise sobre tais publicações, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças como potência na escola, bem como reconhecer em que âmbitos e essas questões vem sendo pesquisados de forma isolada e/ou imbricada.

Apresentadas as questões iniciais, apresentamos na sequência, o detalhamento metodológico, análise e discussão dos dados, considerações e as referências.

Caminhos Metodológicos

Esta investigação foi financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) do edital em vigência entre 2017 e 2018. Refere-se ao projeto “Educação Física, gênero e sexualidade: um

estado da arte sobre a produção científica em periódicos brasileiros” vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença da Faculdade de Educação Física e Desportos da UFJF.

A pesquisa consiste em um estudo bibliográfico com abordagem quanti-qualitativa e tem o intuito de realizar um “estado da arte” da produção de conhecimento em Educação Física em relação às discussões referentes às questões de gênero e sexualidades no contexto escolar.

Segundo Norma Ferreira (2002), as pesquisas que buscam realizar um estado da arte, assumem o desafio de mapear e discutir a produção acadêmica, como descrito a seguir.

[...] diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar. (FERREIRA, 2002, p. 257).

O estudo foi tratado metodologicamente em três etapas: uma de coletas de dados e duas correspondentes às análises e discussões do material levantado. Na etapa de coleta de dados, pretendeu-se identificar periódicos brasileiros da área de Educação Física, com ênfase nas dimensões escolar e não escolar que disponibilizassem suas edições em formato eletrônico e que estivessem classificados e disponíveis na base de dados do site oficial da Capes e abordassem os temas da cultura corporal (esportes, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas e danças) que constituem a área de conhecimento da educação física (DAOLIO, 1996).

Fundamentado em uma “[...] metodologia de caráter inventariante e descritivo” (FERREIRA, 2002), buscamos publicações de periódicos desde suas primeiras edições com recorte inicial no ano de 1979, em razão da criação da Revista Brasileira de Ciências do esporte (RBCE), finalizando o período de busca com publicações no final do ano de 2019.

Na intenção de identificar estudos que priorizem as questões de gênero e sexualidades elencamos 14 revistas: RBCE, em 1979, Movimento, Motrivivência, Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM), em 1988, Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (REFUEM), em 1989, Revista Motriz, em 1995, Revista Corpoconsciência, em 1997, Revista Conexões e Revista Pensar a Prática, em 1998, Caderno de Educação Física e Esporte (CEFE), em 1999, Revista Mackenzie, em 2002, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), em 2004, Arquivos em Movimentos (ARQM), em 2005 e, por último, a Cadernos de Formação/RBCE (CADF/RBCE), em 2009.

Em um primeiro momento realizamos leituras cuidadosas e fichamento do material coletado, para, posteriormente, realizar o levantamento quantitativo do material, na tentativa de elencar o movimento epistemológico de constituição deste campo, destacando, assim: 1) o ano em que essas publicações passaram a integrar o panorama investigativo dos periódicos e possíveis demarcadores legais, que justifiquem tal inserção; 2) analisar os documentos oficiais do âmbito da

educação presentes nestes documentos, uma hipótese sustentada por nós para os dois primeiros pontos seria que o movimento dessas investigações se manifestassem de forma mais efervescente em periódicos cujo núcleo criador seja também referência no estímulo a estudos de gênero e sexualidade e educação; 3) elencar sobre quais contextos (escolar e/ou não escolar) versam essas investigações, destacando, para este estudo, as produções referentes ao contexto escolar; 4) identificar os temas da cultura corporal abordados e demarcadores de gênero e/ou sexualidade que são correlacionados a eles; 5) destacar os tipos de abordagens investigativas (empíricas e/ou bibliográficas) que sustentam esses estudos; 6) Elencar os campos teóricos que subsidiam essas publicações; por fim.

Na fase de tratamento qualitativo dos dados, segunda etapa, além do aprofundamento dos aspectos visados na etapa de análise quantitativa, a proposta foi de identificar, analisar e problematizar sobre os campos teóricos que sustentam os estudos, assim como ressaltar proximidades e distanciamentos a partir das discussões e resultados apresentados em cada trabalho. Destacar e problematizar sobre a incidência de publicações nesses periódicos com enfoque nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil foi outro enfoque, considerando que 4 dos periódicos investigados são sediados em instituições da região Centro-oeste, quais sejam, RBCE, RBCM, Pensar a Prática e Corpoconsciência.

Assumimos como referencial teórico-metodológico as teorias pós-críticas para as análises, com destaque para a perspectiva pós-estruturalista. Nela, a discussão sobre gênero e sexualidade destaca abordagens que enfocam a centralidade da linguagem como produtora das relações entre corpo, sujeito, conhecimento e poder, estabelecidas pela cultura (MEYER; PARAÍSO, 2014; SILVA, 2007).

De acordo com Marlucy Paraíso e Dagmar Meyer (2014), é importante buscar estratégias de análise para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento e para isso é importante descrever, para que nos instrumentalizemos para explicitar as condições históricas numa perspectiva pós-crítica.

A produção sobre Educação Física, gênero e sexualidade em periódicos nacionais

Apresentaremos nessa seção os dados relacionados à totalidade das publicações encontradas nos 14 periódicos investigados no período entre 1979 e 2019. Duzentos e noventa e quatro publicações integram a amostra, sendo 214 referentes ao contexto não escolar e 80 ao contexto escolar, conforme apresentado no quadro 01. Dentre essas publicações, 187 direcionam sua atenção para o contexto não escolar sobre a temática gênero e 60 envolvem o contexto escolar. Por outro lado, quando apresentamos o cenário da sexualidade, o contexto não escolar engloba 13 publicações e o contexto escolar, oito. Em ambos os contextos, envolvendo discussões referentes a gênero e sexualidade, temos 14 publicações que focam o contexto não escolar e 12 o contexto escolar.

Quadro 1 – Relação total de publicações.

Revistas/temas	Ano	Edições	Gênero		Sexualidade		Ambos		Total
			NE	E	NE	E	NE	E	
Contexto	-	-	NE	E	NE	E	NE	E	-
RBCE	1979	120	23	07	-	-	01	-	31
RBCM	1988	104	09	-	02	-	01	-	12
Motrivivência	1988	53	28	09	02	02	02	-	43
Movimento	1988	80	62	19	02	04	04	02	93
REFUEM	1989	61	11	01	01	01	-	01	15
Motriz	1995	54	07	05	-	-	01	01	14
Corpo consciência	1997	60	04	-	-	01	-	01	06
Conexões	1998	58	03	03	01	-	01	01	09
Pensar a Prática	1998	51	15	08	01	-	-	01	25
CEFE	1999	34	02	01	01	-	-	-	04
Mackenzie	2002	31	07	02	01	-	-	-	10
RBEFE	2004	60	11	01	01	-	01	-	14
ARQM	2005	29	04	04	01	-	03	04	16
CADF/RBCE	2009	19	-	01	-	-	-	01	02
Total	14	754	187	60	13	08	14	12	294
Total de publicações contexto não escolar									214
Total de publicações contexto escolar									80

Fonte: Os/as autores/as (2021).

Os dados descritos e apresentados no quadro 01 evidenciam uma maior prevalência nas bases de dados analisadas por Glenda Sabatel *et al.* (2016) a respeito da maior quantidade de trabalhos sobre gênero em relação à sexualidade, e em várias das investigações, notou-se o caráter secundário atribuído a sexualidade, não sendo conceituada e utilizada apenas como um complemento do que vem a ser gênero. Quando a análise é sobre o contexto escolar e não escolar, notamos também essa disparidade em relação às publicações como apontado por Helena Altmann (2015). Prevalece maior quantidade de produções referentes ao contexto não escolar. Outro ponto observado diz a respeito à quantidade de publicações por revistas e o tempo de existência das mesmas. Inferimos que as revistas criadas no final da década de 1970, a RBCE, e as do final da década de 1980, como RBCM, Motrivivência, Movimento e UEM, tiveram uma quantidade significativamente superior de dados publicados principalmente quando enfocam o contexto não escolar.

Considerando que o foco para esse estudo será nas publicações que abrangem o contexto escolar e, na sequência, destacaremos a produção referente às regiões Centro-Oeste e Norte, deter-nos-emos, a seguir, em situar cronologicamente as produções sobre gênero e sexualidade na Educação Física, evidenciadas nos períodos destacando seus focos temáticos, campos teóricos que os subsidiam, autores e autoras que mais se destacam e instituições em que esses/as se vinculam.

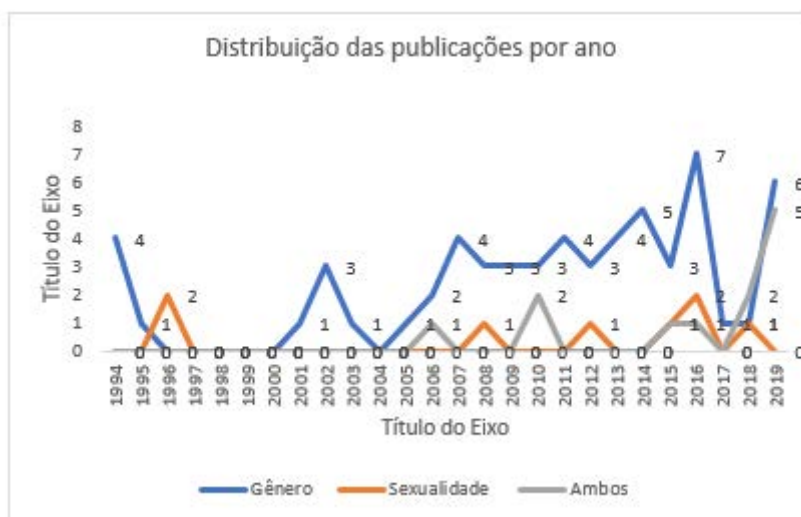
Educação Física, gênero, sexualidade e contexto escolar

No que se refere ao contexto escolar, a busca sobre gênero e sexualidade nos 14 periódicos evidenciaram um recorte temporal entre 1994 e 2019, como descrito no gráfico 01, abaixo. Foram encontrados 60 trabalhos envolvendo a temática de gênero, 08 a temática de sexualidade e 12 ambos os contextos.

Conforme apontado no Gráfico 01, abaixo, é notável uma ascensão, ainda que pouco expressiva, do contexto escolar quando comparado ao contexto não escolar da categoria gênero e sexualidade a partir de meados da década de 1990, tendo inclusive um avanço no número das publicações mais significativo apenas a partir dos anos 2000.

Constatamos ainda que mesmo a RBCE sendo o primeiro periódico a realizar publicações nas áreas de Educação Física, tendo sua criação no ano de 1979, apenas em 1994 encontramos a primeira publicação envolvendo discussões sobre gênero no contexto escolar.

Gráfico 1 - Distribuição das publicações por ano.



Fonte: Os/as autores/as (2021).

Por outra via, achamos pertinente ressaltar que a partir de 1993 temos uma ascendência na curva de publicação sobre essa temática até o ano de 2006, período que compreende a criação e implementação de uma série de legislações e documentos oficiais inseridos no ambiente escolar.

Os estudos de gênero começam a ganhar forma nos inícios dos anos de 1980, devido à criação de grupos de estudos, a maior discussão acadêmica a respeito das questões de gênero na área educacional e ao interesse de pesquisadores/as na área em relação a essa temática. Fabiano Devede *et al.* (2011) afirmam a insurgência dos estudos de gênero e Educação Física nos anos de 1980, que se deu devido à criação de programas de pós graduação em educação física e aponta uma série de equívocos com a relação à conceituação do termo nas revistas brasileiras das áreas biomédicas.

É possível identificar que as publicações que se relacionam ao gênero têm uma margem de diferença extremamente superior em relação à sexualidade, e isso nos permite corroborar com as ideias de Ileana Wenez, Maria Schwengber e Priscila Dornelles (2017) quando falam sobre o baixo índice de trabalhos que enfocam a questão da sexualidade nas aulas de Educação Física e sobre a relevância dessa temática para problematizar e conscientizar os alunos/as sobre a diversidade de gênero e sexual.

Acreditamos que essas evidências podem ser confirmadas a partir de medidas oficiais que normalizam a importância de se trabalhar e se pensar o currículo transversalmente e nas questões relacionadas à “Orientação Sexual” por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), do Ministério da Educação (MEC) publicado no ano de 1997 (BRASIL, 2000) e por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos I (BRASIL, 1996) - que é um marco em relação às questões LGBT, pois foi o primeiro documento oficial do governo federal a citar a categoria homossexualidade numa perspectiva de direitos e a focar na ampliação dos direitos das mulheres. O Plano Nacional de Direitos Humanos II (BRASIL, 2002) e o Plano Nacional de Direitos Humanos III (BRASIL, 2009) ampliam as discussões a respeito de orientação sexual e identidade de gênero (DANILIAUSKAS, 2010).

Ao longo da análise e com a intenção de aproximar os estudos que têm uma temática comum, organizamos os trabalhos em 13 categorias que os aproximam em relação a sua temática central, a saber: Corporeidades, Currículos e Conteúdos, Dança, Diversidades na Escola, Esportes, Formação e Prática Docente, Jogos e Brincadeiras, Motivação e Participação nas aulas, Mídias, Percepção Docente, Pesquisas Bibliográficas, Representação Discente e Violências nas instituições de ensino, conforme apresentado no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Distribuição dos trabalhos por categorias.

CATEGORIA	GÊNERO	SEXUALIDADES	AMBOS
Corporeidades	05	-	01
Currículos e Conteúdos	08	-	01
Dança	01	-	01
Diversidades na Escola	05	03	01
Esportes	07	02	-
Formação e Prática Docente	05	01	05
Jogos e brincadeiras	05	-	-
Mídias	02	-	01
Motivação e Participação nas aulas	04	-	-
Percepção Docente	03	-	-
Pesquisas Bibliográficas	01	01	01
Representação Discente	09	-	01
Violência nas Instituições de Ensino	05	01	-
TOTAL POR CATEGORIA	60	08	12
TOTAL GERAL	80		

Fonte: Os/as autores/as (2021).

Outro ponto analisado diz respeito aos campos teóricos que sustentam os trabalhos encontrados. Foram detectados 66 trabalhos sustentados nas bases das teorias pós-críticas, 13 trabalhos em que não foi possível identificar o campo de análise e 01 direcionado para as teorias histórico-culturais. Essa prevalência das teorias pós-críticas em relação às demais se dá devido a esse campo de análise permitir-nos tratar a discussão de temas como diversidades, identidades, culturas e linguagem com mais propriedade que os demais campos teóricos, avançando na possibilidade de correlação entre diversos demarcadores de exclusão como classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, geração, etc (SILVA, 2007).

Notamos que dentre referenciais internacionais mais citados destacam-se Joan Scott (32), Michael Foucault (19), Judith Butler (13) e Clifford Geertz (7). Por outro lado, no território nacional evidenciamos que os/as autores/autoras mais utilizados/as foram Guacira Lopes Louro (39), Helena Altmann (39), Silvana Goellner (32) e Fabiano Deive (17). É importante indicar que quando analisados quantitativamente o contexto internacional e o nacional, podemos dizer que as autorias do cenário internacional tiveram um número reduzido de citações quando comparados aos referenciais brasileiros. Acreditamos que esse decréscimo em relação à utilização de referenciais internacionais e o aumento dos nacionais se dá devido ao maior investimento de pesquisadores/as, grupos de pesquisas e trabalhos no território brasileiro englobando essas temáticas.

Ao observarmos a relação entre instituições e autoria dos estudos que enfocam gênero e sexualidade na Educação Física na vertente educacional, elencamos a seguinte descrição conforme apontada no Quadro 3.

Quadro 3 - Relação Região/número de publicações.

Região	Sudeste	Sul	Centro Oeste	Nordeste	Norte	Outros	Total
Artigos	28	15	04	03	-	08	58

Fonte: Os/as autores/as (2021).

A Região Sudeste contempla a maior quantidade de pesquisas, seguida da Região Sul do país. As Regiões Centro-Oeste e Nordeste apresentam uma tímida quantidade de trabalhos nessa temática e a Região Norte não apresenta trabalhos que enfocam a discussão. A categoria outros, engloba trabalhos nos quais a região da pesquisa empírica não foi reconhecida e trabalhos que foram realizados no exterior.

Destacamos a maior contribuição de instituições da Região Sudeste do país nas publicações analisadas, onde apontamos a região de São Paulo com 07 trabalhos pertencentes à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e 05 trabalhos da Universidade de São Paulo (USP), instituições essas que estão vinculadas aos/às principais pesquisadores/as e coordenadores/as de grupos de estudos como o Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, no qual a professora Helena Altmann é líder junto ao professor Edivaldo Góis Junior. Ainda no contexto da Região Sudeste, o estado do Rio de Janeiro apresentou 05 publicações para Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e 05 para

Universidade Federal Fluminense (UFF), com destaque, nesta última, para o professor Fabiano Devede, que lidera o Grupo de Pesquisa em Relações de Gênero na Educação Física (GREGEF).

Na Região Sul do país, os trabalhos publicados majoritariamente estão no estado do Rio Grande do Sul, especificamente, provenientes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), totalizando 05 publicações. A instituição abriga os grupos de pesquisa das professoras Dagmar Meyer, Guacira Louro e, na área da Educação Física, Silvana Goellner.

Remetendo ao nosso objeto de pesquisa, apresentaremos na seção seguinte as análises das Regiões Centro-Oeste e Norte do país, onde apresentaremos os trabalhos, o tipo de pesquisa, campo teórico e as instituições de vínculo.

A produção sobre Educação Física, gênero e sexualidade: regiões Centro-Oeste e Norte

Conforme previamente anunciado, esta seção tratará das análises referentes aos artigos que têm por âmbito geográfico de estudo ou pesquisa, as Regiões Centro-Oeste e Norte. Trata-se de quatro trabalhos, todos encontrados na revista *Motrivivência*, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os artigos foram distribuídos conforme as categorias e subcategorias já descritas neste trabalho, e ainda com base na instituição de vinculação de seus/as autores/as, segundo demonstra o quadro abaixo:

Quadro 4 - Descrição dos 04 trabalhos referentes às Regiões Centro-oeste e Norte.

Título/autoria/ano	Categoria/Subcategoria	Instituição de vinculação
Homoafetividade nas aulas de educação física: e agora?/ Aquino et al. (2008)	S e x u a l i d a d e / Diversidades na escola	Universidade Católica Dom Bosco
Olhares sobre os corpos e a construção de “homens” e “mulheres” na escola/ Moisés de Resende (2011)	Gênero/ Corporeidades	Universidade Federal de Goiás
Relações entre beleza e saúde feminina: um olhar a partir da perspectiva de professoras de educação física/ Angélica Leitzke, Tadeu Baptista e Ana Márcia Silva (2014)	Gênero / Corporeidades	Universidade federal de Goiás e Universidade Federal de Pelotas.
Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino” ... Aprendendo a ser “menina”/ Liana Leite, Jane Feijó e Paula Chiés (2016)	Gênero / Jogos e brincadeiras	Centro Universitário Euro Americano (UniEuro)

Fonte: Os/as autores/as (2021).

O primeiro trabalho a ser analisado foi produzido por João Aquino *et al.* (2008) e parte de uma perspectiva pós-crítica para examinar as situações de preconceito e estereótipos que envolve sujeitos homoafetivos nas aulas de Educação Física e o posicionamento docente frente a tais situações. Para tal, recorreram à pesquisa de campo de caráter qualitativo, com a participação de cinco sujeitos homoafetivos (18 a 26 anos), cinco sujeitos heteroafetivos e cinco professores/as de Educação Física

de ambos os gêneros, que foram submetidos/as a uma entrevista semi-estruturada, com o objetivo de compreender, com base nas falas dos/as participantes, os sentidos atribuídos à homoafetividade bem como à presença de discentes homoafetivos nas aulas e a relação da homoafetividade com atitudes preconceituosas e discriminatórias. O estudo não especifica a escola ou a cidade onde foi realizada a pesquisa, de modo que consideramos, para fins de regionalização, a instituição a qual pertencem os/as autores/as da investigação.

Na análise, autores concluem que os debates e reflexões sobre homoafetividade só ocorrem de fato nas aulas de Educação Física, quando há a presença de alunos homoafetivos em situações de conflito. Ainda assim, percebe-se dificuldade dos/as docentes em tratar tais questões, além de atitudes preconceituosas dos mesmos, ainda que de forma velada. Tais conclusões indicam a necessidade de ampliar as discussões acerca das diferenças que compõem a sociedade e a escola, ainda no contexto da formação acadêmica de tais profissionais.

Também com base na perspectiva pós-crítica, mas com a análise voltada à categoria de gênero, Moisés de Resende (2011), apresenta seu trabalho que, a partir da aplicação de questionários a estudantes, docentes e gestores/as de escolas públicas de Goiânia, articulou as compreensões destes sujeitos sobre os comportamentos de homens e mulheres. Em sua pesquisa, o autor demonstra a existência de normas regulatórias, no contexto escolar como um todo, que recaem sobre a construção das identidades e corpos considerados femininos ou masculinos, com base no sexo. O texto traz como conclusão, assim como no trabalho de Aquino *et al.* (2008), a necessidade de maiores discussões acerca das diferenças, com ênfase nos processos de violência simbólica, machismo e dominação masculina no que diz respeito às representações acerca do corpo e da identidade feminina.

A temática que conclui o texto acima articula-se diretamente com a pesquisa de Angélica Leitzke, Tadeu Baptista e Ana Márcia Silva (2014), no que diz respeito às reflexões acerca da construção da imagem do corpo feminino. Participaram da pesquisa 20 professoras de Educação Física da rede pública de ensino de Goiânia/GO, que entextualizam em suas falas, analisadas sob um referencial teórico crítico, os processos mercadológicos e de lógica de consumo que produzem a necessidade de adequação dos corpos femininos a padrões estéticos inalcançáveis e a processos de reificação. Os/as autores/as alertam para a necessidade de compreensão de tais processos, de modo que docentes não se tornem agentes naturalizadores dos mesmos.

Por fim, no último trabalho encontrado, Liana Leite, Jane Feijó e Paula Chiés (2016) se dedicaram à observação sistematizada de uma turma de maternal 4, composta por 15 alunos/as (sendo sete meninas e oito meninos, com idade entre três e quatro anos) em um centro de ensino de Brasília - CEB (Distrito Federal), no turno vespertino. Ao final da observação, foi feita uma entrevista com a professora regente.

Os dados produzidos através da pesquisa indicam que os discentes do gênero masculino exploraram o ambiente de forma mais livre e com uma maior variedade de atividades (jogam futebol, usam carrinhos, brinquedo múltiplo, casinha e brincam de animais), enquanto as meninas

permaneceram mais tempo brincando na casinha e de areia, em locais mais próximos às professoras, recorrendo a ela mais vezes do que os meninos. No caso da “intervenção da professora”, relatou-se a preocupação em deixar as crianças brincarem livremente, intervindo apenas em alguma situação de briga ou discórdia.

De forma geral, o artigo conclui sobre a necessidade de maiores discussões acerca do gênero e dos estereótipos formados ao redor das brincadeiras infantis e aponta a importância do estudo e análise das atuações pedagógicas e de uma ampliação nas investigações e observações de crianças em diferentes locais e em um quantitativo maior de participantes que possam trazer novas inferências.

Considerações Finais

A análise empreendida, pode-se afirmar que as questões trazidas nos artigos apontam para a falta de discussão sobre os temas relacionados a gênero e sexualidade na escola e as consequências deste silenciamento na vida escolar e pessoal dos discentes. Essas consequências envolvem o preconceito, violências simbólicas e materiais e bullying. Os processos de exclusão já foram evidenciados em estudos anteriores, por autoras/es como Guacira Louro (2000) e Richard Miskolci (2012), que demonstram os processos através dos quais a escola insere os corpos e subjetividades em rituais e discursos heterocentrados.

É possível afirmar que mesmo com uma série de documentos oficiais¹ que regularizam e oficializam a discussão de gênero e sexualidade na escola, pouco proveito tem se tirado das diretrizes que essas políticas públicas na escola e nas pesquisas escolares podem contribuir para diminuir os preconceitos e reduzir as desigualdades nas escolas, conforme apresentado nos trabalhos.

Os artigos aqui analisados corroboram a noção de que tais práticas encontram-se ainda vigentes na escola. Dessa forma, postulam a necessidade de maiores estudos e discussões que possam contribuir para a desconstrução da noção binária e heterocentrada do gênero e da sexualidade, e, ainda, para a construção de uma compreensão das diferenças como potência e possibilidade pedagógica nas escolas.

Referências

ALTMANN, Helena. **Educação física escolar: relações de gênero em jogo**. São Paulo: Cortez, 2015.

AQUINO, João Marcos *et al.* HOMOAFETIVIDADE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AGORA? **Motrivivência**, Florianópolis, n. 30, p. 61-75, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n30p61>. Acesso em: 04.05.2020.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual (BRASIL, 2000); Programa Nacional de Direitos Humanos I, II e III (BRASIL, 1996, 2002, 2010), Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004).

- BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília: Ministério da Justiça, 2002.
- BRASIL. Orientação sexual. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade nacional e orientação sexual**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 107-161.
- BRASIL. Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.
- BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República - - ed. rev. - - Brasília. SEDH/PR, 2010.
- BUTLER, Judith. **Undoing Gender**. New York: Routledge, 2004. 288 p.
- DANILIAUSKAS, Marcelo. De “Temas polêmicos” a “sujeitos de direitos”: LGBT nas Políticas Públicas de Direitos Humanos e de Educação (Brasil, 1996-2010). In: Fazendo Gênero 9 - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, 2010, Florianópolis. **Anais Eletrônicos**, 2010. v. 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278409911_ARQUIVO_DETEMASPOLEMICASSUJEITOSDEDIREITOSLGDEDIREITOSHUMANOSEDEEDUCACAO_BRASIL,1996-2010_-final.pdf. Acesso em: 10.08.2020.
- DAOLIO, Jocimar. Educação física escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996.
- DEVIDE, Fabiano P. et al. Estudos de gênero na educação física brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1, p.93-103, jan./mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n1/a11v17n1>. Acesso em 10.05.20.
- FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & sociedade. Campinas, SP, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em 20.06.20.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FRANCO, Neil. A educação física como território de demarcação dos gêneros possíveis: vivências escolares de pessoas travestis, transexuais e transgêneros. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 47-66, maio/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p47>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- FRANCO, Neil. **Entre as fronteiras do gênero e das sexualidades: professoras travestis, transexuais e transgêneros brasileiras**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.
- LEITE, Liana Gois; FEIJÓ, Jane Patrícia; CHIÉS, Paula Viviane. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 210-225, maio 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p210>. Acesso em: 04.05.2020.

LEITZKE, Angélica Teixeira da Silva; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; SILVA, Ana Márcia. Relações entre beleza e saúde feminina: um olhar a partir da perspectiva de professoras de educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 183-197, nov. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n43p183>. Acesso em: 04.08.2020.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluicy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

MISKOLCI, Richard. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. 2. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), 2012. 82 p.

RESENDE, Moisés Sipriano. Olhares sobre os corpos e a construção de "homens" e "mulheres" na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 37, p. 69-82, maio 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2011v23n37p69/21756>. Acesso em: 04.08.2020.

SABATEL, Glenda Macedonia Gutierrez et al. Gênero e sexualidade na educação física escolar: um balanço da produção de artigos científicos no período de 2004 a 2014 nas bases do Lilacs e Scielo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 196-208, jan./mar. 2016. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34159>. Acesso em 15.05.2020.

SALVADOR, Nayara Rios Cunha. **Pessoas trans na educação básica no Sul do Estado do Rio de Janeiro**. 2019. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 154 p.

WEEKS, Jeffrey. **El mal estar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas**. Madrid: Talasa, 1993.

WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes. Caminhos teóricos e políticos do trato com a sexualidade na educação física: Uma análise inicial das produções na área (2001-2015). In: WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione; DORNELLES, Priscila Gomes (Org.). **Educação física e sexualidade: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2017. p.23-49.

8

EDUCAÇÃO SEXUAL: UMA ABORDAGEM DE ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Claudionor Renato da Silva²

Introdução

Esse texto traz uma contribuição para área da Educação Sexual, nos temas da educação, gênero, cultura e Direitos Humanos. Particularmente, nos temas da educação e de gênero, as reflexões aqui construídas debruçam-se sobre o educar sexualmente em pensar propostas válidas e legitimadas, seja para o currículo da educação escolar, seja para a formação em espaços não escolares, como, por exemplo, nos movimentos sociais (GOHN, 2010) e nos partidos políticos. A contribuição do texto evoca ainda a urgente e atualizada propositura de frentes de debates em Educação Sexual, em especial, para o momento político e social que vive o Brasil. A contribuição é também uma ampliação de um debate do sobre Educação Sexual Científica (SILVA, 2020).

Educação e gênero firmam-se como “assuntos” da área da Educação Sexual com todas as suas temáticas de abrangência de investigação, como por exemplo, sexualidade, sexologia, feminismo e feminilidades, masculinidades, estudos nas temáticas gays, temáticas lésbicas, travestis, transexuais, *queers*, digissexualidades, educação escolar em sexualidade humana, “vontade de saber”, vontade de prazer, etc.

A pesquisa em Educação Sexual na particularidade desse texto visa uma desconstrução do biologicismo, geralmente, vinculado ao ensino de ciências e, por isso, elege a Alfabetização Científica (CHASSOT, 2017) como um “aplicativo-curricular” em Educação Sexual, para colocar “gênero” – um dos temas da Educação Sexual – como categoria e conteúdo, para além do biológico e, abarcar o sentido de *scientia sexualis*, elaborada por Michel Foucault.

Cabe o alerta que o presente texto está longe de uma ideia ou lógica biologicista (seja de característica anatômica ou de saúde), em Educação Sexual, sobretudo, no conteúdo do ensino de ciências na educação básica. Trata-se de uma proposta outra, diferente, adicional, complementar e mais ampla, qual seja, a associação a uma ciência de prática social, de diversidade, de gênero e de direitos em sexualidade humana como propõe Silva (2020).

Por ser ensaístico, utiliza-se da metodologia da pesquisa bibliográfica, em Sampieri; Collado e Lúcio (2006). Para esses autores, a metodologia bibliográfica, permite, não apenas elencar fontes, como livros, *sites*, artigos em periódicos, e outros, mas envolve encontrar lacunas, encontrar as mensagens de “plano de fundo” e, desta forma, indicar caminhos, novas pesquisas, novos olhares e até construção de novos conceitos, definições e categorias que ajudem/auxiliem na continuação da

² Doutor em Educação Escolar. Universidade Federal de Jataí, em Goiás. Graduado em Pedagogia e Licenciado em Matemática. Especialização em Gestão Educacional, Mestre em Educação pela UFSCar e doutorado na UNESP/FCLar. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação da UFJ. Linha de Pesquisa: Educação Sexual. Líder do NuEPFES – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Sexual. Identificador ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1693-4804>, <http://researchid.co/crsilva>, claudionorsil@gmail.com

pesquisa, seja para o formato bibliográfico-teórico, ou então, para se projetar em uma pesquisa de prática, empírica.

A organização das seções desse trabalho caminha, portanto, para apresentar possíveis aproximações (teóricas) entre a Educação Sexual (ES) e a Alfabetização Científica (AC), numa “configuração” de *scientia sexualis* de Foucault, em dimensões “invertidas” ao dispositivo geral de sexualidade.

A resposta à problemática se inicia com a seção seguinte, com uma definição inovadora de Educação Sexual, a partir de Michel Foucault na obra “História da Sexualidade I”.

Educação Sexual e a *scientia sexualis* de Foucault: problematizando... Criando uma definição

Nesta seção é apresentado o conceito de Educação Sexual que se elabora nesse trabalho, com apontamentos realizados sob a leitura da *scientia sexualis* de Foucault (1999).

Depois, desta construção, se passa a configurar esta Educação Sexual como possivelmente aplicável na Alfabetização Científica, algo a ser discutido na próxima seção. A *scientia sexualis* de Foucault indica caminhos para uma definição de Educação Sexual, bem como, se pensa também, que encaminha uma possível metodologia, ou seja, práticas pedagógicas em Educação Sexual, que se forjarão nesse estudo, nas bases da Alfabetização Científica.

Antes de apresentar as duas definições que balizam a proposta desta seção – com uma definição que nasce do *scientia sexualis* de Foucault - se discorre sobre o *scientia sexualis*.

“*Scientia sexualis*” é o título da terceira parte, da grande obra de Michel Foucault, a “História da Sexualidade I – A vontade de saber”. Foucault, apresenta, que a *scientia sexualis* é um projeto potente da sociedade burguesa europeia, um projeto estruturado, sobretudo, sob diversos “dispositivos”, sendo, o mais amplo ou geral, o “dispositivo de sexualidade” ou “dispositivo geral de sexualidade”, que fez ou que permitiu imperar a verdade sobre o sexo: o sexo como produto do dispositivo de sexualidade. Uma sexualidade que existiu num formato de discursos que é a própria *scientia sexualis*. Como afirma Foucault:

A “sexualidade” é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a *scientia sexualis*. [...] correspondem às exigências funcionais do discurso que deve produzir sua verdade. [...] a sexualidade foi definida como sendo “por natureza”, um domínio penetrável por processos patológicos, solicitando, portanto, intervenções terapêuticas ou de normalização. [...] É a “economia” dos discursos, ou seja, sua tecnologia intrínseca, as necessidades de seu funcionamento, as táticas que instauram, os efeitos de poder que os sustentam e que veiculam. (FOUCAULT, 1999, p. 67).

Como atesta Foucault (1999) a história da sexualidade que é a *scientia sexualis* é a história dos discursos, uma engenharia “perversa”, com elaboração de vários dispositivos, além do dispositivo geral de sexualidade e com o “apoio-ação” das instituições sociais.

O dispositivo geral de sexualidade é acompanhado por outros dispositivos, citados na própria obra foucaultiana em questão. São eles: o dispositivo da política, os dispositivos arquitetônicos, o dispositivo de controle, os dispositivos de vigilância, os dispositivos de barragem, os dispositivos de saturação sexual e, ainda, o que o autor define como “múltiplos” dispositivos de poder.

Os dispositivos dão base à *scientia sexualis* e contribuem, na especificidade desse texto, para a elaboração de uma definição de Educação Sexual, a ser aplicada no formato ou na abordagem da Alfabetização Científica.

Sem a preocupação de conceituar “dispositivo” e explicar os nomes, o significado e aplicação dos dispositivos elencados na obra de Foucault (1999), adota-se o dispositivo geral de sexualidade, como o engenho “perverso” da burguesia em manter-se no poder, controlando corpos, controlando desejos, mascarando o “sexo” a partir da “esquiva”, utilizando-se para isso da Pedagogia, da Medicina e da “polícia do sexo”, nas proibições.

A ciência da sexualidade dominada pela medicina (científica), em maior grau e importância permitiu uma engenharia de produção de verdade sobre o sexo e a sexualidade com participação direta da Igreja, com as confissões. A partir dessas primeiras colocações, o autor nos permite criar duas definições de Educação Sexual na proposta que se faz nesse texto, qual seja, a organização de uma “outra” ou “específica” definição Educação Sexual que se faça *scientia sexualis* na Alfabetização Científica, para além do biológico, mas com limitações e configurações de “inversão” dos discursos de “verdade” que se projetem a partir de então como discursos emancipatórios.

A primeira definição ou, pelo menos, uma ideia de definição possível de Educação Sexual, para o âmbito da *scientia sexualis* apresentada na obra foucaultiana, é a seguinte:

[...] um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação. Durante séculos a verdade do sexo foi encerrada, pelo menos quanto ao essencial, nessa forma discursiva. **E não na do ensino (a educação sexual se limitou aos princípios gerais e às regras de prudência)** [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 61, grifos meus).

Ao se referir às confissões que trouxeram “grandes” informações sobre o sexo e a sexualidade das pessoas, Foucault (1999) está nos ajudando a pensar o que a *scientia sexualis* deve organizar enquanto currículo ou formato de existência na contemporaneidade. Deve-se organizar o ensino, afirma Foucault (1999), na habilidade de gerar comunicação, promover formação; ensinar-aprender é problematizar e não apresentar algo pronto, acabado, inflexível. Verdades (mentirosas) criadas como “rituais”, de que fala Foucault, que não eram os *ars erótica*, mas as confissões que se faziam para os padres que, por sua vez, criaram os códigos de sexo e sexualidade que deviam ser seguidos pelos burgueses, primeiro, e, depois por todo o “resto”, afirmados e apoiados, pela medicina, pela pedagogia e pela psiquiatria.

Um segundo caminho de reflexões foucaultianas, na *scientia sexualis*, para uma definição de Educação Sexual em uma abordagem na Alfabetização Científica pode ser encontrada no seguinte fragmento:

[...] o postulado inicial que gostaria de sustentar o mais longamente possível é que esses dispositivos de poder e de saber, de verdade e de prazeres, esses dispositivos tão diferentes da repressão, não são forçosamente secundários e derivados; e que a repressão não é sempre fundamental e vitoriosa. Trata-se, portanto, de levar a sério esses dispositivos e de **inverter a direção de análise** [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 71, grifos meus).

Educação Sexual na proposta da *scientia sexualis*, deve, portanto, considerar o dispositivo geral de sexualidade e todos os demais dispositivos e “inverter a direção de análise”, ou seja, deslocar a repressão “perversa” e posicionar a liberação como novo mecanismo de Educação Sexual que “destona” e “descolora” o construto perverso do dispositivo de sexualidade, que é um dispositivo de poder sobre o sexo, sobre o corpo, sobre o desejo, configurado no biopoder foucaultiano.

Enfatiza-se, portanto, um “dispositivo de sexualidade invertido” que, ao invés, de reprimir e proibir, libera, promove a liberação, emancipa.

Liberação para Foucault (1999) é a própria “inversão” ao *scientia sexualis*, ou seja, a inversão daqueles discursos de verdade que reprimiram, oprimiram, reprimem e oprimem. A liberação foucaultiana é a proposta da Educação Sexual com a aproximação à Alfabetização Científica, pelo menos, em considerações teóricas e metodológicas, ainda iniciais, em construção pelo autor (SILVA, 2020).

Estas duas assertivas de Foucault (1999), sobre possíveis interpretações de Educação Sexual são transformadas em possibilidades de uma definição que se propõe para a área no sentido e direção de uma “nova” *scientia sexualis* para ser configurada à Alfabetização Científica.

Esta “nova” *scientia sexualis* é, portanto, uma nova ciência do sujeito, do sujeito sexual, entendido por Foucault como o centro do discurso; entendido como o sujeito diverso, múltiplo, não controlado por verdades construídas sob o formato da *scientia sexualis* construída desde os séculos clássicos, a partir de XVI.

Desta forma, um currículo e um projeto social-educativo de Educação Sexual, num formato *scientia sexualis* “invertido”, deve possuir ou se caracterizar pelos pontos elaborados a seguir e que são a base para a definição de Educação Sexual aqui apresentada nesse texto:

- I. Não apresenta, nem representa princípios e regras; trata-se de ensino, de problematizações, de inferências, de hipóteses, de casos para análises e questionamentos.
- II. Identifica o dispositivo geral de sexualidade e todos os demais dispositivos em articulação e conexão e, ao identificá-los, inverte a sua ação proibitiva e repressora, conduzindo à liberação dos corpos e dos saberes sobre o sexo e sobre a sexualidade, sobre si e sobre o outro.

- III. Elabora e “libera” um sujeito sexual autônomo, livre, “científico”, ou seja, um sujeito sexual alfabetizado cientificamente nos assuntos referentes ao sexo e a sexualidade, às políticas e aos jogos do poder, exercendo um contra-poder “liberado”, empoderado.

Pode-se, então, organizar uma definição de Educação Sexual, a partir das considerações teóricas da *scientia sexualis* de Michel Foucault, que assim pode ser escrita:

Educação Sexual é aquela educação que ensina-aprende, praxiologicamente, sobre uma ‘outra’ ciência da sexualidade que desvende os discursos de poder imperantes e no seu lugar propõe diálogos que se estruturam por um discurso de ‘contra poder’, ou seja, um poder que insurge contra o dispositivo de sexualidade, este dispositivo geral que pune, reprime, proíbe. Ao ser insurgente esta Educação Sexual inverte a ‘scientia sexualis’ em direção à liberação dos corpos e dos saberes, construindo um novo dispositivo (ou novos dispositivos: contra dispositivos) como, por exemplo, dispositivos de gênero, um novo dispositivo de direitos, um novo dispositivo de interculturalidade sexual, etc. Dispositivos outros (contra dispositivos) que permitem na escola e na sociedade serem construídas novas verdades sobre o sexo e a sexualidade humanas, nas diversidades e nos novos arranjos sexuais, sociais, familiares, políticos, etc.; uma verdade sobre sexo e sexualidade emancipatória, científico-plural.

A definição é provisória e encaminha reflexões para que seja “modelada”, se possível, para a Alfabetização Científica de Attico Chassot, temática para a próxima seção.

Alfabetização Científica chassotiana

A Alfabetização Científica em Chassot (2017) está longe de ser um material de metodologia ou de práticas pedagógicas, digo isso, comparando com aqueles “manuais” clássicos em Educação, em que docentes e pesquisadores(as) buscam um passo-a-passo, “pronto” para aplicar. A obra, na verdade, “provoca” uma reflexão sobre concepções de uma educação científica de docentes e discentes.

Obviamente que houve outros(as) autores(as) que trataram o tema, além de Attico Chassot, como Hurd (1958, 1998) e Anelli (2011), apenas para citar alguns e sem considerar a questão do “letramento”, discussão que não será apresentada aqui, nem comentada, por falta de espaço e tempo; mas, vale destacar que são reflexões muito ricas e, ainda, atuais.

Em linhas gerais, a Alfabetização Científica é a característica formativa que indica se o indivíduo ou a coletividade, sabe, não só reconhecer a cientificidade do “mundo físico”, mas sabe explicá-lo; sabe, com base nos conhecimentos científicos, resolver problemas deste “mundo físico” e propor soluções; tomar decisões, em prol, da coletividade.

Hurd (1958; 1998) atrela à Alfabetização Científica o impacto ou a realização de mudanças no plano social, em países democráticos. Anelli (2011) propõe alguns objetivos e algumas características ligadas à Alfabetização Científica e estão apresentadas no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Objetivos e Características da Alfabetização Científica.

Objetivos específicos para todos os estudantes	Características do estudante com atitude científica
<p>Comando de informações factuais</p> <p>Familiaridade com leis, princípios, e teorias.</p> <p>Capacidade para distinguir através fato e teoria.</p> <p>Conceito de relações causa e efeito.</p> <p>Habilidade para fazer observações.</p> <p>Hábito de basear o julgamento em fatos.</p> <p>Habilidade para formular hipóteses viáveis.</p> <p>Disposição de mudar de opinião com base em novas evidências.</p> <p>Livre de superstições.</p> <p>Apreciação das contribuições da ciência para nossa civilização.</p> <p>Apreciação da beleza natural ou da natureza.</p> <p>Apreciação do lugar do homem no universo.</p> <p>Apreciação dos possíveis desenvolvimentos futuros da ciência.</p> <p>Posse do interesse em ciência.</p>	<p>Disposição de mudar de opinião com base em evidências.</p> <p>Procure toda a verdade, independentemente de assuntos pessoais, religiosos, ou preconceito social.</p> <p>Conceito de relações de causa e efeito.</p> <p>Hábito de basear o julgamento em fatos.</p> <p>Poder ou capacidade de distinguir entre fato e teoria.</p> <p>Livre de crenças supersticiosas</p>

Fonte: Silva (2019, p.129).

A informação segue como um primeiro recurso para a construção, por parte do indivíduo ou de uma coletividade, de pensamentos, reflexões e aquisição de conceitos, definições ou teorias sobre determinado tema ou problemática; a partir da informação e da problemática aplicativa este indivíduo ou coletividade exerce a autonomia para que possa com capacidade e habilidade defrontar os problemas do dia a dia, problemas estes, colocados “sob análise” e reflexão. São os conhecimentos científicos que adquirem e desenvolvem, junto à problemáticas reais, que caracterizam o processo de alfabetização científica.

Essa informação, ou informações, muitas vezes não são exatamente para um problema evidente e em curso. Pode ser que esta informação recebida, compartilhada não seja útil para aquele momento de “recepção” da informação. Mas será útil em alguma situação da vida. Por isso, o objetivo 5 do Quadro 1, ligado às observações, fazem parte da Alfabetização Científica, pois o indivíduo ou coletividade atua na sociedade sob uma visão outra do mundo, das coisas; a informação construída passa a ser um “link” sempre aberto para reflexões e posicionamentos (julgamentos);

posicionamentos que podem ser alterados, sempre que os fatos e as teorias são confrontados na perspectiva humanizadora e científica.

Chassot (2017) afirma que a formação em ciências é sempre uma formação na e a partir de uma situação-problema – fatos, segundo Anelli (2011).

As situações-problema que são os fatos estão cobertas de “interferências”. Segundo Chassot (2017): sujeiras. Situações-problema sugerem “ensino sujo”, ensino “[...] séptico, isto é, encharcado na realidade cotidiana na qual buscamos o conhecimento”. (CHASSOT, 2017, p.33).

Em Chassot (2017) e estes autores aqui trazidos para a seção desse texto, é fundamental para a proposta de construção, na Alfabetização Científica, de uma Educação Sexual (*scientia sexualis* invertida), assinalar que toda alfabetização pressupõe o recurso da História, da História da Ciência.

Estes autores ajudam a construir as seguintes conclusões para uma metodologia de Alfabetização Científica, pelo menos, em linhas gerais:

- I. A concepção de educação científica ou educação em ciências, como máxima número 1.
- II. Experiências com o mundo físico e “descobertas” de sociabilidades diversas sempre constituintes de problemáticas ao pensar.
- III. Busca de informações sobre estas questões problemáticas (sujeiras, interferências).
- IV. Organização dos fatos.
- V. Busca de teorias explicativas ou criação de outras teorias ou teorizações sobre o fenômeno-problema.
- VI. Emissão de julgamentos, tomada de decisões e apontamentos, justificando, por exemplo, a razão da escolha de uma “solução” ao problema real e o descarte de outra(s) “solução”, inclusive, justificar a mudança de opinião, ao longo das considerações/pareceres.
- VII. Avanço, nas causas e efeitos, nas teorias e teorizações e emitir uma decisão pautada nos conhecimentos científicos.

A metodologia proposta por Chassot (2017), rapidamente, apresentada, em apenas alguns itens reflexivos, permite que seja estruturada, a partir da definição de Educação Sexual aqui construída, uma proposta de práticas pedagógicas em Alfabetização Científica.

A Educação Sexual (numa *scientia sexualis* “invertida”) numa proposta pedagógica em Alfabetização Científica

Organizar uma (breve) proposta pedagógica é o desafio desta seção, que é o desdobramento das preocupações e tentativas de se falar de uma Educação Sexual como ciência da sexualidade configurada à Alfabetização Científica. E, portanto, se pensar um currículo para a educação básica, em Educação Sexual, que permita e promova a reflexão sobre sexo e sexualidade, presentes na sociedade e que estão na contramão destes currículos escolares que, segundo Chassot (2017), são currículos “limpos” no assunto “sexualidade humana”, ou seja, vigoram nesses currículos o dispositivo de sexualidade foucaultiano, delimitados por todos os seus modos, na proibição, no silenciamento do social e na evidência do anatômico e das doenças.

Por onde começar uma Educação Sexual (*scientia sexualis* invertida) configurada à Alfabetização Científica? Uma resposta em três frentes.

Na Frente 1, propomos identificar o que “está limpo” e denunciar a presença “interessante” da sujeira e se debruçar sobre ela; identificar os discursos de poder (biopoder foucaultiano) que são “assépticos”, limpos, sem problemáticas, sem discussões, sem reflexões que, em seu esforço máximo, não passa de um currículo “limpo” anatômico (biologicista).

Na Frente 2, é preciso visualizar a “sujeira” dos discursos e construir informações: fatos e teorias; iniciar o processo de alfabetização científica em Educação Sexual.

Na Frente 3, cabe problematizar, discutir as informações, desdobrando em novas problemáticas até que seja possível a enunciação de uma ciência da sexualidade que trata em profundidade todas as dimensões da sexualidade humana, sobretudo, as dimensões sociais, políticas, estéticas, (inter) culturais, e outros.

Essas três frentes permitem o que se tem dito aqui sobre uma *scientia sexualis* invertida que desestrutura o dispositivo de sexualidade, liberando os sujeitos (sexuais) para além de apenas biológicos, mas sociais e políticos; aspectos que tem construído e reconstruído o sexismo, quase naturalizando, algo, que pela discussão aqui organizada, se deseja opor.

A formação científica do professor(a) é fundamental para esse projeto. A começar com um novo olhar para o Livro Didático, não apenas para execução, mas, sempre, pela problematização. Imaginemos no Livro Didático do Ensino Fundamental, em todos os componentes, quantas “sujeiras” estão escondidas sob o ensino-aprendizagem “limpo” que submete as mulheres aos espaços da casa e as meninas no quintal brincando de cuidar de filhos(as) e fazer o almoço/jantar. Todos os componentes devem ser colocados sob a temática de gênero e, num projeto mais amplo, à área da Educação Sexual, visando desconstruções do “currículo da limpeza” e a enunciação das “sujeiras discursivas” silenciadas, ignoradas; na exposição dos discursos dos dispositivos de sexualidade; é, exatamente, aqui, que repousa e se configura as propostas pedagógicas da Educação Sexual na abordagem da Alfabetização Científica chassotiana.

Enfim, a proposta pedagógica de uma Educação Sexual sob a Alfabetização Científica, passa pela apresentação de uma nova *scientia sexualis* da liberação, da resistência, dos direitos, da emancipação, do empoderamento. Estar nessa nova *scientia sexualis* demonstraria a alfabetização científica do educador(a) que está alfabetizando cientificamente o educando(a), pois, pergunta Chassot (2017, p.72): “Poderia ser considerado alfabetizado cientificamente quem não soubesse explicar algumas situações triviais de nosso cotidiano?”.

[...] poderíamos considerar a alfabetização científica como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem. Amplio mais a importância ou as exigências de uma Alfabetização Científica. [...] seria desejável que os alfabetizados cientificamente não apenas tivessem facilitadas a leitura do mundo em que vivem, mas entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor. (CHASSOT, 2011, p. 70).

Estamos, portanto, numa proposta que coloca à Pedagogia, não mais o “desserviço” em Educação Sexual, presente nos séculos XVII ao XIX e, talvez, até aos dias atuais, em algum grau ou dimensão; passaria a um serviço de desengrenagem do dispositivo geral de sexualidade, na medida em que, segundo a definição aqui construída, a partir da *scientia sexualis*, operacionalizaria uma ciência da sexualidade da liberação, da diversidade, da centralidade da sexualidade, como dimensão humana social e política, em ciências e, não apenas biológica que, por ser biológica é anti-gênero, no sentido ampliado, pois determina os sexos e mantém o patriarcado; perpetua as desigualdades de direitos entre homens e mulheres, bem como, não permite uma interculturalidade geracional, sob os novos moldes da sociedade contemporânea.

O Quadro 2 apresenta a configuração de uma Educação Sexual numa *scientia sexualis* na Alfabetização Científica, sob a análise do biopoder foucaultiano.

Quadro 2 – Elementos de uma *scientia sexualis* invertida, a partir do “poder” foucaultiano.

DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA(S)
Relação POSITIVA	Partilhamento de poder, empoderamento e decisões conjuntas nascidas de reflexões. Junto ao potencial de liberdade de vida e não só uma ideia de emancipação, mas exercícios práticos de cidadania de poder positivo, compartilhado.
PODER é regra compartilhada e humanizadora	Regras são construídas, em conjunto, pensadas em conjunto sem detrimento de nenhuma parte.
PODER é interdição em favor da igualdade e cumprimento da lei da diversidade que, em primeira instância é humana, em segundo lugar, somente, é absolutamente “legal”, jurídica.	Tudo que fuja das regras estabelecidas deve ter interdição para se manter as liberdades individuais.
PODER não censurável; é livre e aberta, naturaliza o “vergonhoso” e “imoral” ou tudo aquilo que possa ser considerado desumano.	Nada é proibido e se deve falar de tudo em sexualidade humana, desde a infância. O pensamento, a fala e a ação, explicadas, compartilhadas e entendidas na cultura.
PODER é um dispositivo (continua sendo, assim como projetou Foucault), mas um dispositivo para liberdade. PODER é libertário e elimina a cultura da repressão e da negatividade do sexo e da ciência da sexualidade.	Continua a perpassar tudo e todas as coisas, para garantir a liberdade e a emancipação dos sujeitos, da cultura e, sobretudo, do Direito. As decisões e as relações são horizontais, igualitárias e, portanto, não há hierarquização de PODER, mas, compartilhamento; e, então, faz sentido o <i>empowerment</i> não só para mulheres, para crianças, LGBT, movimentos dos assexuados, etc.

Fonte: Adaptado de Silva (2020, p.87).

Concordando com Foucault (1999) e Chassot (2011), a Alfabetização Científica é também política e nem poderia ser diferente.

Se é necessário o professor(a) ser alfabetizado cientificamente, ao mesmo tempo, esta cientificidade, não se faz sem um entendimento de poder, um poder, que, na acepção aqui desenvolvida é um poder dividido em vários pontos de apoio que formam retas contínuas, em movimento que, por sua vez, de tão dinâmicas que são, seus movimentos alteram cenários, transformam realidades.

Trata-se de um poder que não existe um polo ou um extremo e não se “concentra” para dominar, mas, se expande para fortalecer e unificar forças para subsistir, sobreviver, não somente a

si, mas a todo o sistema ou rede. Este é o desafio da Educação Sexual diante da aproximação possível da Alfabetização Científica chassotiana.

Considerações Finais

Respondendo à problemática levantada nesse texto sobre as aproximações possíveis entre a Educação Sexual e a Alfabetização Científica, para a desconstrução de currículos e formações biologicistas e a construção de propostas no formato *scientia sexualis* de Foucault, em *modus* amplos e “invertidos” na história e na cultura, pode-se formular, pelo menos, três aproximações.

Primeira aproximação possível: uma aproximação da Educação Sexual no espaço escolar no currículo que se apresente como espaço formativo de alfabetização científica. A Educação Sexual como Alfabetização Científica “pode” estar evidenciada nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e, portanto, abre-se um maior espaço de comprometimento do currículo alfabetizador com a Educação Sexual, de forma que, profissionais da escola e pais ou responsáveis tenham uma melhora nas relações dialogadas sobre sexualidade humana sob as bases da Alfabetização Científica, ou seja, a Educação Sexual como aprendizagens científicas mais amplas. Uma vez no Projeto Político Pedagógico da escola e atrelado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em linguagem que faz emergir “as entrelinhas”, pelas Diretrizes dos Direitos Humanos, por exemplo, pode provocar um movimento menos tenso e resistente.

Segunda aproximação possível: o avanço ou transposição do caráter científico-anatômico da sexualidade humana para a configuração de um *status* científico-sexual-social no dia a dia da escola e, se possível, nos Livros Didáticos e na formação inicial e continuada de gestores(s) e professores(as) junto aos pais e responsáveis.

Essa aproximação teria a demonstrar que o “poder sobre o saber” (Foucault, 1999) em sexualidade que “aprimou” mulheres (gênero), crianças e “pervertidos” é uma construção a ser “desconstruída” a partir de uma ‘metodologia’ de Alfabetização Científica caracterizada pelo *scientia sexualis* “transformador”, ou seja, aquele que busca a “liberação”, de que diz, Foucault, a liberação dos corpos (identidades sexuais), dos prazeres (afetividades, subjetividades, direitos) e dos saberes (os sentidos, as verdades).

Esta segunda aproximação possível estaria no âmbito, tanto dos currículos da educação escolar quanto nos projetos sociais e políticos dos movimentos e dos partidos políticos, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária no Direito sobre a sexualidade, numa perspectiva de Alfabetização Científica que se inicia desde a infância e a formação científica em sexualidade humana por parte do professor(a) e do gestor da escola e do sistema de ensino.

Terceira aproximação possível: o aspecto formativo naturalizado de que a Educação Sexual articulada com a Alfabetização Científica num viés *scientia sexualis* foucaultiano “invertido”, mesmo que utópica (não lugar) torna-se, transformadora, a curto prazo de tempo, com “micro

transformações” a partir de cada realidade, a realidade de cada lugar, as experiências e vivências das pessoas.

Esta terceira aproximação aposta na condução de práticas vivenciadas e investigativas, de aplicação entre as várias instâncias sociais de modo que os saberes científicos se traduzam em solidariedade, respeito, afeto, acolhimento, liberdades, diálogos. Se aposta, ainda, que nessa aproximação humanizadora, emancipatória e empoderada serão circulados os conhecimentos em sexualidade humana (alfabetização científica) entre a comunidade, as famílias, os movimentos sociais, as ações dos partidos políticos, a escola, sobretudo e, finalmente, a universidade, como inter parcerias de transformação social, em cada uma dessas instâncias, trazendo felicidade às pessoas e segurança para ir e vir, independente dos seus relacionamentos e diversidades identitárias sexuais e segurança, sobretudo, para ser homem, ser mulher, ser LGBTQ+.

Esse estudo e essas aproximações parecem estar no âmbito do “não-lugar”, como já se afirmou; mas se acredita que está na esfera possível da pesquisa e da extensão universitária, bem como, das ações diárias na escola e em outros meios de socialização.

Trata-se de um contexto temporal extremamente desafiador pensar esta temática no espaço da universidade e dos movimentos sociais. As três aproximações possíveis da Educação Sexual com a Alfabetização Científica exige, mais que envolvimento em pesquisa, envolve, sobretudo, ação militante em Educação Sexual, contra a violência de gênero, contra o feminicídio, contra a morte de pessoas LGBTQ+, contra todos os preconceitos e discriminações, contra toda “-fobia”, etc.; situações, tão perigosamente naturalizadas nos discursos de agentes políticos, intelectuais, formadores de opinião e, até nas mídias, que em seu conjunto tem dificultado muito o trabalho da Educação Sexual nas escolas, principalmente, na reprodução do construto de currículos machistas, racistas, capitalistas e que, de tão desumanizadores, não se intimidam em excluir a dimensão sexual do desenvolvimento humano, tão característico no currículo “limpo” que apenas apontam o desenvolvimento humano como biopsicossocial.

A perspectiva aqui construída leva diretamente para algumas contribuições alcançáveis ao currículo da educação básica (o que inclui os Livros Didáticos), bem como, para a formação em Educação Sexual em movimentos sociais e partidos políticos ou outras instâncias formativo-educacionais que debatem gênero, direitos humanos, política, interculturalidade, etc.

Entende-se que a proposta ainda está na dimensão de um início de reflexões teóricas mais amplas que, em se tratando do currículo escolar, se está ainda muito distante de ser, por exemplo, uma temática nos Livros Didáticos de Ciências ou de outros componentes: o conteúdo em Educação Sexual *scientia sexualis* “invertida”, contra o “biopoder” num formato de Alfabetização Científica, ainda, só existe em teoria e hipótese; é uma luta de pesquisa e de resistência para se fazer ouvir, primeiramente os pares, depois, os agentes públicos e, paralelamente, se fazer ouvir a todos e todas, desde as crianças aos mais idosos.

Espera-se que o presente texto possa fomentar comentários críticos e encaminhamentos, tanto para o presente quanto para o futuro, num tempo de urgências de produção acadêmica na

temática; que sejam desenvolvidas práticas de Alfabetização Científica, num formato educativo-formativo para o debate sobre gênero e direitos humanos, sobretudo, gerando para a Educação Sexual, uma ampliação, ao mesmo tempo, profundidade de reflexões da graduação até a pós-graduação *stricto sensu*, desde práticas com seus relatos e, mesmo, as teorias existentes ou, talvez, a geração de novas teorias, teorizações no âmbito da Alfabetização Científica, nos temas mais diversos da Educação Sexual.

Referências

ANELLI, Carol. Scientific Literacy: what is it, are we teaching it, and does it matter? **American Entomologist**, Volume 57, Number 4, p. 235-244, 2011. Disponível em: <<https://academic.oup.com/ae/article/57/4/235/2462128>>. Acesso em 5 out. 2020.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica** – Questões e Desafios para a Educação. 7.ª ed. Ijuí, Editora da Unijuí, 2017 (1.ª ed.: 2000).

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I**. Vontade de Saber. 13.ª ed. Rio de Janeiro, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 13.ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

HURD, Paul. Scientific Literacy: New Minds for a Changing World. **Science Education**, Stanford, USA, v. 82, n. 3, 407-416, 1998. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.737.2398&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em 05 out. 2020.

HURD, Paul. Science Literacy: its meaning for American Schools. **Educational Leader**, p. 13-52, october 1958. Disponível em: < http://edcpr.com/wp-content/uploads/2016/09/Hurd_1958_Science-literacy.pdf >. Acesso em 5 out. 2020.

SAMPIERI, Roberto Hernández.; COLLADO, Carlos Fernández.; LÚCIO, Maria Del .Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5.ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

SILVA, Claudionor Renato da. **Educação Sexual I**. Gnosiologia, CT&i, Alfabetização Científica. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

9

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE BIOLOGIA POR MEIO DA APRENDIZAGEM BASEADA EM PESQUISA - ABIN

Marilaine de Castro Pereira Marques¹

Jane Márcia Mazzarino²

Introdução

A função da escola é formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho, como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Para alcançar esse propósito, os profissionais da educação e com maior ênfase, os professores, têm sido convocados a promoverem uma educação de qualidade social que coloque a disposição dos estudantes, situações de aprendizagens que favoreçam a construção de habilidades e competências indispensáveis para a formação humana integral.

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2013), quanto a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), apontam para a necessidade de renovação curricular, que deve agregar, entre outros aspectos, metodologias que sejam compatíveis com as reivindicações de um mundo globalizado, onde a mudança, a celeridade, a incerteza e a criatividade são palavras de ordem nos diversos setores da sociedade.

As metodologias ativas têm se apresentado como importantes alternativas nesse cenário, visto que coloca o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem, para que aprenda por descoberta, investigação, resolução de problemas ou outra possibilidade que tenha a mesma finalidade. Moran (2018) destaca que para alcançar esse propósito os professores precisam criar ambientes para que os estudantes construam conhecimentos de forma autônoma, colaborativa, assumindo também o protagonismo no processo educativo. Ao utilizar as metodologias ativas o professor assume a responsabilidade de envolver, incentivar e orientar o estudante rumo ao desenvolvimento da autonomia, criatividade e disposição de aprender sozinho, com os colegas e com o professor, enquanto pessoa que tem competência para gerir a sua formação.

Nessa perspectiva de trabalho, o docente pode optar por utilizar o tempo de sala de aula para realizar atividades práticas, tirar dúvidas individuais e coletivas e aprofundar os conhecimentos dos estudantes, tendo em vista que os estudos preliminares já foram desenvolvidos por esses sujeitos, de forma individual e/ou em grupos *on-line* (VALENTE, 2018).

¹ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Pesquisadora do grupo de pesquisa Comunicação, Educação Ambiental e Intervenções (Ceami/CNPq/Univates). Professora da Escola Estadual Dom Bosco de Alta Floresta; Professora da Faculdade de Alta Floresta; Gestora de Formação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO de Alta Floresta - MT.marilainecastro@hotmail.com.

² Professora permanente do Programa Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento (PPGAD) da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Líder do grupo de pesquisa Comunicação, Educação Ambiental e Intervenções (Ceami/CNPq/Univates). Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. janemazzarino@univates.br.

Dentre as muitas propostas de trabalho que podem ser utilizadas na promoção do ensino-aprendizagem de forma ativa, destaca-se a Aprendizagem Baseada na Investigação - ABlIn, que, na opinião de Moran (2018), trata-se de um dos caminhos mais interessantes para promover a construção de conhecimentos ativamente. De acordo com o mesmo autor, o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação também auxiliam na construção e socialização dos saberes, contudo os desafios precisam ser planejados com critério e assertividade para que contribuam na mobilização das competências intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais, almejadas em cada situação.

Pelo exposto, delineou-se o seguinte problema de pesquisa: como a Aprendizagem Baseada na Investigação ABlIn pode contribuir com a construção de habilidades de Biologia, especificamente entre os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual 19 de Maio?

Assim, a finalidade deste artigo é apresentar resultados de pesquisa, cujo o objetivo foi proporcionar vivências sobre o método científico, bem como auxiliar no desenvolvimento de pesquisa para socialização na Feira de Ciências da escola, sendo essa última, uma ação da proposta da instituição de ensino em voga. A pesquisa foi desenvolvida no ano de 2017, com uma turma de estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual 19 de Maio, localizada no Bairro Boa Nova em Alta Floresta, enquadrou-se no que se denomina estudo de caso, segundo Gil (2010) e seus resultados foram sistematizados de forma descritiva. O trabalho pedagógico analisado foi desenvolvido a partir do uso da Aprendizagem Baseada na Investigação - ABlIn, de acordo com as proposições de Bacich (2018) e Moran (2018).

Para tanto, os estudantes da turma foram organizados em grupos para elaborar o projeto de pesquisa e desenvolvê-lo. Parte do projeto foi realizado no horário de aula e parte, em outros horários, com a ajuda de tecnologias digitais. Utilizou-se para contextualizar o método científico e facilitar o entendimento dos estudantes, a pesquisa que Gregor Johann Mendel realizou com ervilhas, um conteúdo abordado em aulas anteriores, nas quais Fridman (2020) foi utilizado como referência para tais estudos.

Orientou-se que os grupos de trabalho (GTs) elaborassem uma pergunta que expressasse o que gostariam de investigar ou saber a partir do tema selecionado para desenvolver uma pesquisa; e dois ou três objetivos que auxiliassem a responder à pergunta (problema da pesquisa) delineada. Também houve o direcionamento para que os grupos definissem metodologias e instrumentos apropriados para o levantamento de dados; que buscassem informações sobre o assunto em fontes diversas e, por fim, definissem a forma de organização dos dados da pesquisa.

A pesquisa realizada com os estudantes do Ensino Médio, se justificou por ter oportunizado aos sujeitos em voga, vivência do método científico e por trazer à tona informações da vida desses adolescentes, que serviram para chamar atenção para a importância do sono, para a qualidade de vida. Os dados da investigação foram organizados de forma descritiva, por meio de artigo e banner para expor na Feira de Ciências da escola e do município de Alta Floresta. Os dois eventos possibilitaram a divulgação dos dados da pesquisa e conferiu visibilidade aos trabalhos desenvolvidos.

É mister destacar que esse trabalho também está relacionado com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS, de números três e quatro, que integram a Agenda 2030. O objetivo três diz respeito à saúde, ao bem-estar e à necessidade de acesso à saúde de qualidade para todos. Por sua vez, o objetivo quatro está voltado para a educação de qualidade, para que todos tenham direito a educação inclusiva ao longo da vida (ONU, 2020). Assim, a experiência também foi uma oportunidade para contribuir com a concretude da Agenda 2030, um documento elaborado para todos os habitantes e instituições do planeta Terra, logo, sua implementação depende de ações individuais e coletivas, que possam fazer a diferença na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Referencial Teórico e Metodologias Ativas

Nesse item será abordada a relevância das metodologias ativas, bem como das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs, para a formação dos estudantes no século XXI. Dentre as muitas opções de metodologias ativas, destaca-se a Aprendizagem Baseada na Investigação - ABl, sendo essa a alternativa utilizada para desenvolver os trabalhos com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual 19 de Maio de Alta Floresta - MT, sujeitos da pesquisa, ora evidenciada.

A finalidade da escola na atualidade é formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Para tanto, deve-se oferecer uma educação que coloque, a disposição dos estudantes, situações de aprendizagens que favoreçam a construção de habilidades e competências indispensáveis para a formação humana integral. As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (Brasil, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), apontam para a necessidade de renovação curricular, com vistas a qualidade social da educação.

Essa renovação deve agregar entre outros aspectos, metodologias que sejam compatíveis com as exigências de um mundo globalizado, onde a mudança, a celeridade, a incerteza e a criatividade são palavras de ordem que influenciam os diversos setores das sociedades.

Os métodos utilizados pela educação tradicional já não respondem às necessidades dos contextos contemporâneos, e os professores são convocados a reinventar suas formas de trabalho. As metodologias ativas são “possibilidades de transformar aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes” (MORAN, 2018, p. 16). Essas são caminhos para avançar na construção do conhecimento de forma profunda, no desenvolvimento de novas competências cognitivas e socioemocionais e na promoção de novas práticas. A função do professor, atualmente, não está centrada somente na difusão de informações de uma determinada área; ser professor no século XXI é atuar na perspectiva de *designer* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem, bem como assumir orientação e mentoria de projetos científicos e de vida dos alunos (MORAN, 2018).

As metodologias ativas são alternativas pedagógicas que colocam o aprendiz no centro do processo de ensino e aprendizagem, para que este aprenda por descoberta, investigação, resolução de problemas ou outra possibilidade que tenha o mesmo objetivo. Ao professor cabe a responsabilidade de envolver, incentivar, orientar para que o estudante desenvolva sua autonomia, criatividade e disposição de aprender sozinho, com os colegas e com o professor, exercendo assim, seu protagonismo (VALENTE, 2018).

A proposta de um ensino menos centrado no professor e mais no estudante não é nova. John Dewey, no início do século passado, concebeu e colocou em prática na educação o processo ativo no qual o estudante deveria exercer e gerenciar sua liberdade. O ideário de Dewey propunha que a escola deveria formar cidadãos competentes e criativos. Em sua proposta, a aprendizagem deveria ocorrer pela ação, o *learning by doing*, ou aprender fazendo (DEWEY, 1944).

Um século depois da experiência de Dewey, cada vez mais instituições e profissionais do ensino têm buscado as metodologias ativas, tendo em vista também as informações e tecnologias digitais disponíveis, o que facilita a implantação de pedagogias alternativas. Com as metodologias ativas é possível criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes podem fazer coisas, pensar, conceituar, o que os leva a construir conhecimentos a respeito dos conteúdos envolvidos nas atividades realizadas. Ademais, ainda podem desenvolver capacidade crítica, reflexiva, sobre o que realizam, explorar atitudes e valores pessoais, bem como, aprender a interagir com colegas e com os professores (VALENTE, 2018).

As metodologias ativas geralmente têm sido implementadas por uma diversidade de estratégias, entre elas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning – PBL*); por meio de jogos (*Game-Based Learning – GBL*); de caso ou Discussão e Solução de Casos (*Teaching Case*); a Aprendizagem em Equipe (*Team-Based Learning – TBL*) e outras. Como qualquer metodologia a ser aplicada em sala de aula os professores poderão encontrar nessas abordagens alguns desafios, no que se refere a adequação dos conteúdos curriculares previstos com o interesse dos estudantes (VALENTE, 2018).

Valente (2018) afirma que ao trabalhar com aprendizagem baseada em projetos, os estudantes escolherão de acordo com seus interesses e os objetivos curriculares, contudo, poderão surgir diversos temas, assim o professor poderá encontrar dificuldades para desenvolver a proposta com muitos alunos. Essas e outras dificuldades podem ser superadas com a utilização das tecnologias digitais, que estão sendo utilizadas na implantação de metodologias ativas.

O uso dessas tecnologias altera a dinâmica das escolas e das salas de aula, modificam a organização de tempos e espaços, as relações entre aprendizes e informação, a interação entre aprendizes e desses com os professores. Essa integração dentre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs e as metodologias ativas proporciona o que é intitulado de *blended learning*, ou ensino híbrido, que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e as instruções usando recursos *on-line* e outros em que o ensino ocorre em sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor.

As metodologias ativas enfatizam o papel protagonista do aluno, de forma a despertar seu interesse para estudos reflexivos por meio de experimentação, desenho e criação com a tutoria do professor. A vastidão de possibilidades digitais existentes, tais como vídeos, jogos, realidade aumentada, videoconferências e salas virtuais aliadas às tecnologias ativas ampliam o universo de ação de discente e docente.

A relação entre as aulas virtuais e presenciais recebe o nome de ensino híbrido. A aprendizagem híbrida, por sua vez, possibilita a flexibilização, misturas e compartilhamento de espaços, tempos, materiais, técnicas e tecnologias integrantes do encadeamento pedagógico (MORAN, 2018).

Quando o docente escolhe essa organização, pode utilizar o tempo de sala de aula para promover atividades práticas, debates, simulados, oficinas, tirar dúvidas individuais e coletivas, aprofundar os conhecimentos dos alunos, visto que a etapa de abordagem conceitual e outros estudos preliminares já foram desenvolvidos pelos alunos de forma individual e/ou em grupos *on line*. Nesse contexto, o horário e o espaço da sala de aula presencial ganham outra conotação, que serve para desenvolver, bem como aprofundar habilidades e competências mais profundas, no exercício de propostas reflexivas, analíticas e de criatividade (VALENTE, 2018).

Outra proposta de trabalho no âmbito das metodologias ativas é a Aprendizagem Baseada na Investigação - ABlIn. A aprendizagem pela investigação possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à observação, levantamento de hipótese, busca de dados em fontes variadas, análise, síntese e o tratamento da informação, aspectos indispensáveis para o letramento científico e a formação integral dos estudantes. Nesse processo o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação maximizam a construção e a socialização dos saberes, contudo os desafios precisam ser planejados com critério e assertividade para que contribuam na mobilização das competências intelectuais, emocionais, pessoais ou comunicacionais, almejadas em cada situação (GONÇALVES E SILVA, 2018).

O professor como *designer* de roteiros personalizados individual e em grupos de aprendizagem, de acordo com o perfil dos alunos, com os objetivos a serem alcançados, bem como com as condições de trabalho disponíveis em cada instituição, estará selecionando determinadas estratégias e recursos tecnológicos a serem utilizados. Não existe uma estratégia e/ou recurso tecnológico que sejam adequados indiscriminadamente a todos os públicos e finalidades do processo educativo. Portanto, a figura do professor continua sendo muito importante, ainda que aparatos tecnológicos de última geração estejam disponíveis nas escolas.

A tecnologia por ela mesma, também não gera conhecimentos. Segundo Moran (2018) é preciso que o ser humano, com suas características de *Homo sapiens*, se expresse em termos de saberes e criatividade para que a tecnologia possa auxiliar na construção de conhecimentos.

Enquanto professora da Educação Básica e gestora de formação de professores, tem sido possível vivenciar e acompanhar como é desafiador integrar as novas TDICs ao trabalho docente. Muitas vezes, faltam essas tecnologias no ambiente escolar e/ou os professores possuem tímidas

habilidades para utilizá-las. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação - DCNs (Brasil, 2013), o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) são alguns dos documentos de políticas públicas de educação que têm colocado em pauta a necessidade de incluir na formação de professores o uso das TDICs. Mesmo com iniciativas que despontaram por parte do Ministério da Educação - MEC e por parte da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso nas últimas décadas, essa é uma necessidade que ainda requer a continuidade de investimentos por parte dos governantes e dos próprios profissionais da educação que ainda encontram dificuldades nesse quesito.

De acordo com Gonçalves e Silva (2018), a organização dos ambientes físicos escolares merece atenção, visto que precisam ser redesenhados na perspectiva das metodologias ativas, cujo o centro é o aluno e o professor, organizador e tutor, para que o processo educativo favoreça o protagonismo dos estudantes. Para os mesmos autores, a sala de aula deve ser multifuncional, favorecer as atividades individuais, em grupos e em plenária, agregar conexões de rede sem fio para uso de tecnologias móveis, o que exige *internet* banda larga.

A *internet* banda larga, ainda é uma utopia para muitas escolas, contudo, deve ser uma busca paulatina, tendo em vista a relevância das tecnologias digitais para a formação dos estudantes e para o desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, não se deve justificar com a falta de uma *internet* com essa estatura, a não realização de práticas pedagógicas progressistas, porque existem várias maneiras de fazê-las, também sem a referida *internet*.

É importante ressaltar que se deve sempre buscar por melhorias, inclusive tecnológicas, no entanto, é preciso aproveitar com criatividade o que a escola já dispõe. Pela vivência que se tem com a formação de professores no Polo de Alta Floresta, criatividade e empenho é o que não faltam para os professores da Educação Básica. Essa afirmativa pode ser corroborada pelos trabalhos que as escolas apresentam nos Seminários de Práticas Pedagógicas que o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO de Alta Floresta – MT, realiza anualmente, com a finalidade de promover a socialização de práticas pedagógicas exitosas. Os resultados destes eventos são registrados pelo CEFAPRO e encontram-se em seus arquivos.

As instituições de formação inicial e continuada de professores, diante do exposto, precisam atuar de maneira a auxiliar os profissionais da área a visitar e revisitar a didática, as metodologias e práticas de ensino para modernizar seus perfis e ajustar o desenvolvimento profissional docente com as novas demandas das políticas públicas de educação e dos contextos socioeconômicos, culturais, políticos e ambientais vigentes. Nesse processo de mudanças e implementação de metodologias mais progressistas, os professores têm uma grande responsabilidade, contudo precisam serem apoiados pelas instituições de trabalho, pelos pais, alunos e governantes para que tenham as devidas condições para operarem a transformação necessária.

Tecnologias de Informação e Comunicação - TDICs

Os avanços tecnológicos que impactaram o mundo podem ser observados na área da educação, assim como nas demais áreas do conhecimento, sendo que o acesso à *internet* por meio dos *smartphones* exerceram grande contribuição nos impactos em voga. Antes da chegada de tais aparatos, a aprendizagem ocorria mediante a possibilidade de frequentar a instituição de ensino formal e, assim, receber os ensinamentos dos professores (GONÇALVES E SILVA, 2018). É necessário refletir sobre essas mudanças para ajustar as ações escolares de acordo com o novo cenário mundial.

A expansão do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDICs tem intensificado nas últimas décadas. Tais tecnologias, sem dúvida, trouxeram inúmeros benefícios e também alguns desafios, que geram impactos socioambientais. Vive-se em um mundo capitalista, no qual a ciência e a tecnologia, enquanto objetos de consumo, estão sujeitos aos mesmos determinantes mercantilistas.

Assim, alguns indivíduos podem usufruir mais, outros menos e, ainda, outros ficam totalmente excluídos dos benefícios científicos e tecnológicos, por viverem em condições sub-humanas. Por outro lado, as tecnologias, muitas vezes, ocupam um papel tão central na vida das pessoas, que algumas delas, mesmo vivendo em condições precárias de sobrevivência, priorizam o celular. Essa realidade tem sido observada pela pesquisadora em instituições de ensino onde atua, de forma que tais impactos não podem ser ignorados no ambiente escolar.

Moran (2018) chama atenção para tais ocorrências, destacando que as mudanças que as TDICs têm gerado no século XXI, promovem dissolução de fronteiras entre espaços virtuais e físicos, sendo que ambos constituem ambientes híbridos de conexões, por meio de dispositivos móveis ligados a internet sem fio. O autor destaca ainda que, na convergência de ambientes físicos e virtuais, despontam novas formas de expressar pensamentos, sentimentos, crenças e desejos, visto que o referido cenário favorece essas interações, criações e aprendizagens.

Desse modo, essas linguagens midiáticas podem e devem ser utilizadas a favor da construção de conhecimentos de professores e estudantes, para ampliar as possibilidades de estudos individuais e coletivos, bem como, dirimir questões que envolvam espaço e tempo. Assim, os celulares e computadores ligados a *internet*, constituem ferramentas promissoras para se trabalhar as metodologias ativas, tornando as práticas pedagógicas mais significativas para os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.

Moran (2018, p. 52) frisa que o mundo em que se vive hoje “é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora”. Para o autor, a aprendizagem colaborativa entre estudantes e professores, estejam eles próximos ou distantes, podem ser facilitadas com o uso de tecnologias que favorecem a comunicação, a troca de informações, desenvolver atividades em grupos, resolver desafios, desenvolver projetos e avaliar processos e resultados.

Por entre os Resultados da pesquisa

No ano de 2017, realizou-se com uma turma de estudantes do 3º Ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Alta Floresta, um estudo por meio da Aprendizagem Baseada em Investigação - ABl. O objetivo do trabalho foi proporcionar vivências sobre o método científico, bem como auxiliar no desenvolvimento de pesquisa para a socialização na Feira de Ciências da escola, sendo essa última, uma ação da proposta da instituição de ensino em voga.

Os estudantes foram organizados em seis grupos de cinco integrantes para elaborar o projeto de pesquisa e desenvolvê-lo. Parte do projeto foi realizada no horário de aula e parte, em outros horários, com a ajuda de tecnologias digitais, que favoreciam tanto a busca de informações quanto a comunicação entre os integrantes do grupo de estudantes e entre estudantes e a professora de Biologia, que orientava os trabalhos.

Utilizou-se para contextualizar o método científico e facilitar o entendimento dos estudantes, a pesquisa que Gregor Johann Mendel realizou com ervilhas (*Pisum sativum*), um conteúdo abordado em aulas anteriores. Mendel nasceu em 20 de julho de 1822 na Áustria, foi monge, biólogo, botânico e meteorologista, que em 1865 apresentou as Leis da Hereditariedade, as quais trouxeram grandes contribuições para o desenvolvimento da ciência e da humanidade. Devido à magnitude de tais contribuições, Mendel ganhou o título de pai da Genética (FRIDMAN, 2020).

Para levantar as preferências e as curiosidades dos alunos no que se refere à escolha dos temas de pesquisa realizou-se uma atividade por meio de *brainstorming*³ e utilizando questionamentos, que pudessem levá-los a refletir e relacionar o que estavam estudando com estudos realizados em outras ocasiões, a exemplo, explorando o fato de que Mendel tinha grande curiosidade em saber como as características genotípicas e fenotípicas passavam de geração em geração (FRIDMAN, 2020). Em seguida, questionando: vocês, tem alguma curiosidade que gostariam de pesquisar?

Cada grupo anotou as curiosidades de seus integrantes e, posteriormente, fizeram votação para escolher qual dos temas levantados, seriam pesquisados. Os temas levantados foram interessantíssimos, e a professora da disciplina de Biologia valorizou cada um deles, fazendo comentário e mostrando supostas contribuições que pesquisas sobre aqueles assuntos poderiam trazer. Também foi um momento de exercitar valores, empatia e capacidade de resolver situações problemas em equipe, o que favorece a formação integral dos estudantes, conforme aponta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017).

Orientou-se que os grupos elaborassem uma pergunta que expressasse o que gostariam de investigar ou saber a partir do tema selecionado para desenvolver uma pesquisa. Todos os grupos passaram pelas mesmas etapas de elaboração do projeto e realização da pesquisa, no entanto, neste artigo, o foco está na trajetória de um dos grupos. A questão levantada pelo grupo evidenciado nesse artigo foi: “por que alguns alunos do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual 19 de Maio

³ É uma técnica que pode contribuir para ampliar a criatividade, com a finalidade de conseguir muitas ideias de um grupo de pessoas em pouco tempo, para se resolver um problema. O termo *brainstorming* foi cunhado por Alex Osborn em 1953 (COUTINHO; BOTTENTUIT, 2007).

de Alta Floresta - MT, geralmente dormem durante as aulas”? A partir desse questionamento, duas hipóteses foram levantadas, a saber: a) porque trabalham até tarde durante a noite; b) porque ficam no celular grande parte da noite e o quanto dormem não é suficiente para descansar.

Na sequência orientou-se que o grupo elaborasse de dois a três objetivos que auxiliassem a responder à pergunta (problema da pesquisa), para a qual desejavam encontrar resposta. Para cada objetivo que elaboraram, a professora questionava se esse daria resposta coerente com o problema da pesquisa e, assim, os integrantes do grupo foram refletindo, dialogando e fazendo os ajustes necessários.

Na elaboração da metodologia, a professora orientadora fez a seguinte abordagem: Mendel quando foi desenvolver suas pesquisas analisou alguns aspectos, tais como: as variedades de plantas disponíveis no local em que ele vivia, qual delas era mais indicada para ser usada no trabalho que ele pretendia fazer, quais cuidados que essas variedades necessitavam, o espaço necessário para fazer o plantio, e o tempo que cada uma das variedades demorava para produzir sementes. No final da análise de todas essas variáveis, conforme esclarece Fridman (2020), Mendel decidiu utilizar no seu experimento as ervilhas porque elas não ocupavam muito espaço, reproduziam em um curto período de tempo e não necessitava de grandes cuidados, ou tratos culturais.

Após essa explanação, a professora orientadora informou que eles também precisariam pensar como colher as informações da pesquisa que realizariam com a turma. Posteriormente, promoveu-se diálogo sobre três formas de fazer a coleta de dados (entrevista gravada, entrevista com anotações em caderno de campo e questionário) de acordo com as proposições de Gil (2010). Por meio desse exercício, os integrantes do grupo escolheram questionário como instrumento de coleta de dados.

Na sequência, a professora orientou que elaborassem o questionário fora do horário de aula e que enviassem por *E-mail* ou *Whats App*, para que ela pudesse verificar e indicar ajustes, caso necessário. Assim, quando precisavam de orientações, os integrantes do grupo contatavam a professora, principalmente pelo celular, pela possibilidade de utilizar também o áudio nas comunicações, conforme declaração do próprio grupo. É importante ressaltar que o uso de recursos digitais foi indispensável para que o trabalho se desenvolvesse com eficiência, visto que a professora tinha somente duas aulas por semana com a turma. Com essa dinâmica, estudantes se mantiveram mais confiantes e integrados, ademais, o tempo de trabalho foi ampliado.

Ao terminar o questionário, passou-se para a elaboração do cronograma de trabalho. A professora indicou que verificassem quantos dias teriam para desenvolver o trabalho e como poderiam dividir esse tempo entre as ações que deveriam realizar. As orientações iniciais foram proferidas em horário de aula e a elaboração do cronograma ficou como tarefa extraclasse. Os alunos fizeram a projeção, também com as orientações e questionamentos da professora, de forma que os 86 dias disponíveis para fazer a pesquisa ficaram divididos em quatro etapas: 1ª Etapa - coleta de dados (15 dias); 2ª Etapa: sistematização e discussão dos dados (30 dias); 3ª Etapa - elaboração do relatório de pesquisa (30 dias); e 4ª Etapa - elaboração e envio de banner para impressão (11 dias).

Para fazer a justificativa da pesquisa, a professora orientadora utilizou a questão: “que contribuição a pesquisa poderá trazer”? Desse modo, o GT elaborou duas justificativas sendo elas: 1 - aprender fazer pesquisa; e 2 - socializar os resultados da pesquisa com a comunidade escolar, o que poderia ser útil para gerar mudanças nos hábitos de sono dos estudantes e de outras pessoas que se interessassem pelo assunto. Após a elaboração das partes do projeto ora evidenciadas, indicou-se *sites*, livros e vídeos sobre o tema da pesquisa, para que levantassem informações a respeito do impacto do uso exagerado do celular durante à noite; a importância do sono para as recomposições corpórea das pessoas; e resultados de algumas pesquisas que já foram desenvolvidas envolvendo a problemática de dormir pouco.

O grupo foi orientado a organizar os dados obtidos tanto na pesquisa bibliográfica, quanto na pesquisa de campo, por meio de artigo e para que o GT pudesse ter uma ideia de como estruturar os resultados da pesquisa realizada, a professora socializou produções de alunos que participaram das Feiras de Ciências municipais de Alta Floresta, em anos anteriores.

Os resultados da pesquisa confirmaram a hipótese “b”, visto que nenhum dos colegas da sala trabalham a noite. Todos os pesquisados - que dormiam na sala de aula - afirmaram que ficavam no celular até tarde da noite e que depois que se recolham, às vezes ainda levantavam para olhar as mensagens. Todos os alunos que dormiam na sala de aula reconheceram que essa atitude estava prejudicando seus estudos e também a saúde, pois conforme esclarece o Relatório sobre a saúde no mundo (OMS, 2001), o sono tem um papel de restaurar o equilíbrio do organismo humano e realizar funções de fortalecer o sistema imunológico, secreção e liberação de hormônios e consolidação da memória. Ao término da pesquisa o grupo apresentou os resultados na Feira de Ciências da escola, assim, todos os pesquisados e os demais alunos da escola, bem como a comunidade escolar puderam assistir.

Dentre os malefícios que dormir pouco pode causar, os pesquisadores apontaram a dificuldade em se manter a concentração, irritabilidade, ter mais fome, obesidade, corpo dolorido, ansiedade, depressão, diabetes, derrame cerebral, maior possibilidade de ter doenças cardiovasculares e maior risco de morte. A qualidade de vida do ser humano está ligada a qualidade do sono, pois enquanto dorme o indivíduo realiza funções vitais, tais como o fortalecimento do sistema imunológico, a forma como secreta e libera hormônios, a consolidação de memória, dentre outras atividades (OLIVEIRA, 2012).

Os estudantes compreenderam também que é importante ter um comportamento para a saúde, o qual é constituído por uma série de atividades, conforme aponta a OMS (2001, p. 07) a saber: “comer com sensatez, praticar exercícios regularmente e dormir adequadamente, evitar o fumo, adotar práticas sexuais sadias, usar cinto de segurança em veículos e seguir à risca o tratamento médico”.

Os resultados da investigação serviram para o grupo de trabalho aprender os passos da pesquisa e sobre o assunto pesquisado. Também serviu para alertar os alunos que dormiam em sala de aula, que ficar muitas horas no celular à noite e dormir menos do recomendado pela Organização

Mundial de Saúde (OMS, 2001), pode causar vários malefícios à saúde física e mental e diminuir a longevidade. As tecnologias digitais são muito importantes para a qualidade de vida, desde que não sejam utilizadas de forma equivocada, como o caso dos alunos que dormiam no horário da aula.

O trabalho do GT foi selecionado na Feira de Ciências da escola para participar da Feira de Ciências municipal. Os integrantes do referido GT demonstraram grande satisfação em fazer a pesquisa, afirmaram que entenderam o processo de investigação e que aprenderam muito com essa forma de estudar. O trabalho não foi selecionado para a Feira de Ciência estadual, mas os estudantes pesquisadores foram muito elogiados. Explicou-se a eles que o mais importante não é ficar nos primeiros lugares na Feira de Ciência, mas o aprendizado e a oportunidade de socializar os resultados da pesquisa com outras pessoas, aspectos ressaltados pelo próprio grupo na justificativa do projeto e do relatório de pesquisa.

Algumas falas dos estudantes foram recorrentes no período de realização das atividades, dentre elas que: “a pesquisa foi uma maneira de tornar os estudos interessantes, dinâmicos e despertar a curiosidade para aprender”. Essas declarações foram alguns dos indicadores de que as práticas pedagógicas desenvolvidas foram significativas para os estudantes e docente da disciplina de Biologia.

Durante todo trabalho, por meio da Aprendizagem por Investigação, utilizou-se a mesma sistemática, na qual os integrantes do grupo eram orientados, questionados e instigados a elaborar e reelaborar as produções, de forma individual e coletiva. Os alunos que participaram dessa experiência foram assistidos pela professora da disciplina de Biologia, que atuou como tutora para que os estudantes fossem protagonistas do processo, de forma crítica, criativa e autônoma, o que está de acordo com os princípios das metodologias ativas, como propõem Bacich e Moran (2018), Valente (2018) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso - DRC (MATO GROSSO, 2018).

Em alguns momentos do processo, a professora utilizou estratégias de tempestade cerebral (para levantar os temas para desenvolver a pesquisa de forma democrática); aula invertida, quando indicava leituras de obras que tratavam do assunto pesquisado e, posteriormente, discutia e tirava dúvidas; ensino híbrido, pois se orientava e tirava dúvidas também por *E-mail* e telefone celular. Contudo, todas essas estratégias foram utilizadas como coadjuvantes da aprendizagem por investigação, que é o foco central do presente artigo.

Moran (2018) apregoa que se aprende quando alguém mais experiente orienta os estudantes e quando esses fazem descobertas a partir do envolvimento direto com perguntas, pesquisas, atividades e projetos, o que foi oportunizado aos estudantes. Pelo exposto, pode se constatar que a estratégia de aprendizagem por investigação favoreceu a construção de conhecimentos dos estudantes do GT supracitado. Os relatos desses estudantes indicaram que desenvolveram as habilidades da disciplina de Biologia em foco nos referidos estudos e que também construíram um vínculo positivo com a pesquisa.

Não existe uma estratégia que seja universal, para todas as situações e públicos. Cada professor levando em conta o perfil da turma atendida, os objetivos almejados e as condições de trabalho da escola onde atuam, fará a escolha das estratégias mais adequadas. As metodologias ativas são caminhos para se promover uma educação que tenha significado para os estudantes, oportunizando a eles condições para serem protagonistas. Portanto, pelos resultados alcançados nessa experiência, entende-se que esta é uma possibilidade de dinamizar as práticas pedagógicas.

Considerações finais

Trabalhar com pesquisa e com questões do cotidiano dos estudantes, oferecendo oportunidade para serem protagonistas, pode contribuir com a formação desses sujeitos e, conseqüentemente, concorrer para a melhoria da qualidade de suas vidas.

A Prática pedagógica desenvolvida com os estudantes do 3º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual 19 de Maio, favoreceu a formação de sujeitos sociais, articulando os propósitos da educação integral e da sustentabilidade planetária, visto que, por meio da investigação, os estudantes aprenderam os passos da pesquisa e obtiveram conhecimentos inerentes ao assunto pesquisado, com a ajuda da professora de Biologia, dos colegas e pelas próprias iniciativas. Ademais, os estudantes demonstraram interesse em fazer outras pesquisas, o que também corrobora à potencialidade da metodologia ativa, intitulada de aprendizagem por meio de investigação, para a formação de sujeitos protagonistas. Os estudantes apresentaram os resultados de suas pesquisas na Feira de Ciências da Escola Estadual 19 de Maio e na Feira Municipal de Ciências em Alta Floresta. Seus relatos indicaram que desenvolveram as habilidades da disciplina de Biologia nos referidos estudos e que também construíram um vínculo positivo com a pesquisa.

As tecnologias de informação e comunicação - TDICs, tais como o *E-mail* e *Whats App* foram ferramentas indispensáveis para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que o trabalho se desenvolvesse tanto presencial, quanto à distância, visto que por meio delas, a professora de Biologia orientou, fez intervenções, mantendo assim, os sujeitos do grupo mais integrados e confiantes.

Vale destacar que o trabalho realizado com os alunos do 3º Ano do Ensino Médio esteve relacionado com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS, de números “três” e “quatro” - que integram a Agenda 2030 - e dizem respeito à saúde de qualidade e à educação inclusiva para todos. A Agenda 2030 é um documento global de extrema importância (ONU, 2020), visto que o mundo enfrenta desafios complexos correlatos à conservação da vida e do planeta Terra, assim, para ser implementada precisa do compromisso e empenho de todos os humanos.

Referências

BACICH, Lilian. A formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 248-283.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 09/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 03/09/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8.ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmaras. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09/09/2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de E/B-Learning numa escola profissional portuguesa: a perspectiva dos professores e dos alunos. In: Encontro Internacional Discurso, Metodologia e Tecnologia, 2007, Miranda do Douro. **Anais**. Miranda do Douro: Centro de Estudos António Maria Mourinho, 2007. p. 102-118.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FRIDMAN, Cintia. **As 1ª e 2ª Leis de Mendel e conceitos básicos de Citogenética**. USP/UNIVESP. Disponível em: <file:///C:/Users/Marilaine/Documents/CEFAPRO%202020/Aprendizagem%20Conectada/Gregor%20Mendel.pdf>. Acesso em 22/10/2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Marta de Oliveira; SILVA, Valdir. Sala de Aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato de prática. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 133-161.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MORAN, José. Metodologias Ativas: Aprendizagem profunda. In: BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 35-74.

OLIVEIRA, João Vitor. A importância de dormir bem. **Revista Espaço/USP**. São Paulo. n. 74, Edição 140, Julho/2012. Disponível em: <http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=a-importancia-de-dormir-bem>. Acesso em: 09/09/2020.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2001). **Relatório sobre a saúde no mundo**. Saúde mental: nova concepção, nova esperança. Disponível em: https://www.who.int/whr/2001/en/whr01_po.pdf. Acesso em: 09/09/2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/>. Acesso em: 03 set. 2020.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 77-106.

10

O NORTE E O CENTRO-OESTE DE UMA “VIAGEM PERIÓDICA” NA DANÇA/EDUCAÇÃO DO BRASIL

Anderson José de Oliveira¹

Annelise Gomes de Paiva²

Neil Franco³

Viajar é preciso!

A dança é uma forma de expressão humana. Desde tempos remotos da humanidade o homem/mulher se expressa através da dança (FARO, 2004; BOURCIER, 2001). A dança transmite sentimentos, serve como uma forma de comunicação, conduz ao aprendizado de conceitos e valores.

A dança é um meio de interação com o mundo e um importante instrumento educativo presente em currículos de diferentes redes de ensino. Em termos curriculares, o primeiro documento oficial a contemplar a linguagem da dança como específica de arte e componente integrante do currículo, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ - PCN (MARQUES, 2003). Também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁵ tal manifestação cultural é abordada pelas disciplinas Artes, a qual propõe os seguintes objetos de conhecimento: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação e também a Educação Física que propõe objetos de conhecimento como: danças do contexto comunitário e regional, danças do Brasil e do mundo, danças de matriz indígena e africana, danças urbanas e as danças de salão (BRASIL, 2017).

Mesmo a dança sendo abordada em diferentes disciplinas escolares, percebe-se que o trabalho com dança e educação, se levarmos como referência as publicações acadêmicas vinculadas a esse assunto, ainda é algo insipiente no ambiente escolar brasileiro assim como constatado por Bruna Santiago e Neil Franco (2015), que relataram uma porcentagem pequena de publicações relacionadas à dança no período de 1979 a 2014 publicadas na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE). Seguindo a mesma linha, Bárbara Muglia-Rodrigues e Walter Correia (2013) verificaram que dos 2362 artigos publicados, no período de 2000 a 2010, nas revistas Motriz, Movimento, RBCE, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista Brasileira de Ciência e Movimento

¹ Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), email: andersonjfmgr@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9548-3241>, Graduado e Licenciado em Educação Física, Doutorando em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Professor da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e Estadual de Ensino de Minas Gerais.

² Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mail: annelisegpaiva@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3071-6758> Graduada e Licenciada em Educação Física, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

³ Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), e-mail: neilfranco010@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>, Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Professor Adjunto da Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora.

⁴ Documento oficial, publicado em 1997, criado com objetivo de servir como referencial curricular no Brasil.

⁵ Documento oficial, publicado em 2017, que atualmente regulamenta o currículo no Brasil. É um documento de implementação obrigatória.

(RBCM) e Revista da Educação Física, 67 artigos foram em dança - aproximadamente 3% do total de artigos do período.

Tendo em vista essa característica, entendemos ser necessário dar visibilidade ao trabalho realizado com dança nas instituições escolares brasileiras. Pretendemos, assim, a partir de publicações em diferentes periódicos relacionados à Educação Física (EF), discutir essa temática. Devido à necessidade de limitarmos a nossa pesquisa, focamos a análise nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil. Além do fator descrito anteriormente, achamos necessário dar visibilidade a essa parte do país, pois como foi percebido pelos dados levantados a produção acadêmica relacionada à dança dessas regiões é, em termos numéricos, expressivamente menor em relação as do Sudeste ou Sul por exemplo. Tal característica é vislumbrada também no trabalho de Maristela Zamoner (2010) que discute sobre produções bibliográficas em relação à temática dança em diferentes periódicos acadêmicos.

Acreditamos que, ao escrevermos sobre as regiões Norte e Centro-Oeste daremos visibilidade ao baixo número de artigos publicados em relação à dança nessa parte do Brasil. Assim novos estudos podem ser sistematizados, buscando entender as causas dessa situação. Tal fato seria de extrema relevância se levarmos em conta a importante diversidade cultural ali presente.

Esta pesquisa é um fragmento da proposta do projeto de pesquisa “Educação Física e temas dissidentes: a produção do conhecimento em ginástica, dança e deficiência”, integrado ao Grupo de Estudos e Pesquisa: Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), vinculado à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Tal projeto, de caráter bibliográfico, busca identificar, compreender e problematizar sentidos dados a partir da produção de conhecimento da EF relacionados a abordagens referentes aos temas dança, ginástica e deficiência. Partindo desse ideário, focamos, na presente análise, a discussão da temática dança através da produção acadêmica de diferentes autores/as.

Para percorrer esse caminho, utilizamos de metodologia quanti-qualitativa através de referenciais bibliográficos de um recorte temporal compreendido entre os anos de 1979 e 2019. Pretendemos contribuir para a valorização da dança no ambiente escolar, dando destaque a produções que discutem academicamente tal manifestação da cultura humana.

Preparando-se para a viagem

O presente estudo se caracteriza como de caráter quanti-qualitativo. Hartmut Gunther (2006) diz que o/a pesquisador/a deve se utilizar de diferentes abordagens que melhor se adéquem a sua pesquisa. Com isso, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico que, segundo Omir Lavoranti (2005), é caracterizada por implicar a identificação, localização e consulta de diferentes fontes de informação escrita objetivando dados gerais ou específicos em relação a certo tema. Procuramos entender como foi o processo de inserção da dança como categoria investigativa na construção de conhecimento em EF estabelecendo relações com marcadores históricos, sociais, culturais e legais,

caracterizando assim uma abordagem qualitativa (MATTOS; ROSETTO JUNIOR; RABINOVICH (2008), GÜNTER (2006).

Para melhor organização da pesquisa, estruturamos o presente trabalho em três etapas. Inicialmente foi feita uma coleta de dados, sendo selecionados 14 periódicos brasileiros da EF que disponibilizassem edições em formato eletrônico, de fácil acesso e visibilidade. Os periódicos investigados, em ordem cronológica, foram: RBCE com primeira publicação em 1979, RBEFE - 1986, RBCM - 1987, Motrivivência - 1988, Revista de EF da Universidade Estadual de Maringá (REF/UEM) - 1989, Movimento - 1994, Motriz - 1995, Corpoconsciência - 1997, Pensar a Prática - 1998, Conexões - 1998, Caderno de EF e Esporte (CEFE) - 1999, Revista Mackenzie de EF e Esporte - 2002, Revista Arquivos em Movimento 2005, Caderno de Formação RBCE - 2009. O recorte temporal da pesquisa estendeu-se de 1979, ano de criação da RBCE até 2019, ano que encerramos nossas buscas.

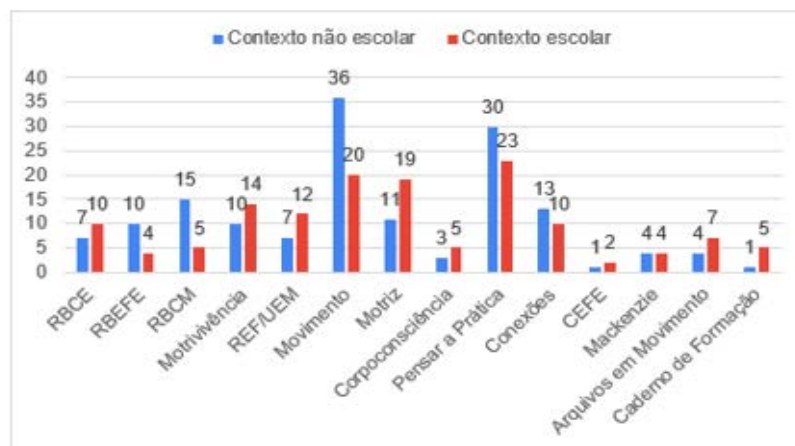
Na segunda etapa, todos os artigos que abordavam a dança como foco foram separados em duas categorias: escolar e não-escolar. Em seguida, foram feitas leitura e descrições de todas as pesquisas da categoria escolar e posteriormente separadas as pesquisas da região Norte e Centro-Oeste do Brasil. A partir destas descrições apresentamos algumas análises quantitativas que relacionaram os dados do contexto geral com os das regiões estudadas.

Após separados os artigos, na terceira etapa, os mesmos foram descritos e categorizados da seguinte maneira: dança e educação: pesquisas bibliográficas, dança e educação infantil, dança no ensino fundamental e médio, dança e ensino superior. A partir destas descrições traçamos um perfil das pesquisas, fazendo análises e contextualizações dos dados.

Educação Física Em Foco: o que o caminho nos mostra

No contexto mais amplo, encontramos 292 artigos que destacaram a dança, no período de 1979 a 2019, distribuídos entre os 14 periódicos. Desse total, 140 pesquisas compõem a categoria escolar, objeto de nosso estudo. Esses dados podem ser observados no gráfico 01.

Gráfico 01 – Relação número de publicações sobre dança e dança escolar e os periódicos



Fonte: Os autores (2021).

Quanto à forma de investigação, das 140 publicações 85 são empíricas e 55 bibliográficas. Quanto às empíricas, separamos a partir do local da coleta de dados, de acordo com as regiões do Brasil e outros países que apareceram em nosso levantamento. Já sobre as bibliográficas, usamos como referência a cidade das instituições dos/as autores/as dos artigos. É importante ressaltar que 4 artigos bibliográficos foram contabilizados mais de uma vez porque seus/suas autores/as eram de diferentes instituições e cidades. Esses dados podem ser observados no quadro 01.

Quadro 01 – Relação tipo de pesquisa e região do país.

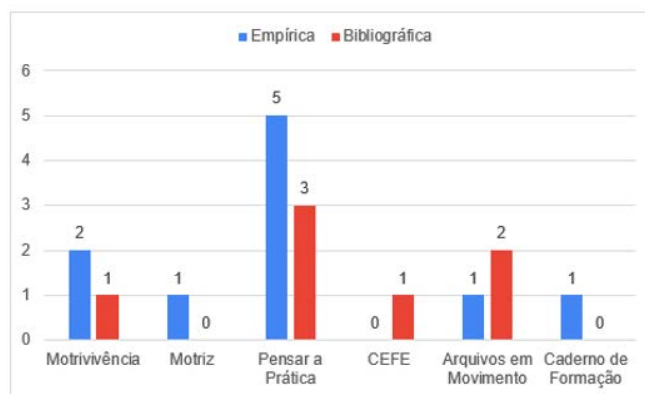
Regiões do Brasil	Empíricas	Bibliográficas	Total
Norte	01	0	01
Sul	21	17	38
Sudeste	42	23	65
Centro-Oeste	08	07	15
Nordeste	07	10	17
Portugal	0	01	01
Canadá	02	0	02
Espanha	04	01	05
Total	85	59	144

Fonte: Os autores (2021).

Como nos mostra o quadro 01, o número de publicações em dança escolar da região Sudeste do país representa quase a metade das 140 pesquisas do total. Cabe destacar a proximidade no número de pesquisas das regiões Nordeste e Centro-Oeste, mas que ao mesmo tempo é menos da metade do da região Sul e menos de um terço da região Sudeste. A lacuna entre o quantitativo de estudos da região Norte e Sudeste é muito grande. Esses dados nos levam a pensar na necessidade de mais pesquisas que busquem explicar o porquê dessas discrepâncias.

No recorte das 17 pesquisas que nos propomos a estudar referente às regiões Norte e Centro-Oeste, um artigo, de Smouter e Coutinho (2016), teve sua coleta de dados realizada em Irati/Paraná, na região Sul, mas seus autores são vinculados a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNIOESTE). Da mesma forma, o trabalho de Vitor Marani e Silvia Sborquia (2019) possui o primeiro autor vinculado a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Como descrito no gráfico 02, esses 17 estudos foram divulgados em 06 dos 14 periódicos analisados.

Gráfico 02 – Relação número de publicações região Norte e Centro-Oeste e os periódicos



Fonte: Os autores (2021).

Com relação a estes periódicos, é interessante destacar que, apesar da Revista *Corporoscência* ser vinculada à UFMT e a RBCE à Universidade Católica de Brasília (UnB), nenhuma publicação sobre dança e contexto escolar oriundos das regiões Norte e Centro-Oeste foram evidenciadas nesses veículos. Em situação oposta, a *Pensar a Prática*, vinculada à Universidade Federal de Goiás (UFG), foi a revista com o maior número de publicações no recorte analisado - 08 estudos.

Apesar da pesquisa compreender o período entre 1979 e 2019, os artigos das regiões estudadas se concentram entre 1998 a 2019, como nos mostra o gráfico 03:

Gráfico 03 – Relação número de publicações e ano



Fonte: Os autores (2021).

De acordo com os dados acima, verifica-se um intervalo de 06 anos entre as publicações de 2002 e 2008 e outro de 04 anos entre 2010 e 2014 sem publicações. Após esse período apenas 2017 não apresentou nenhum estudo. Além disso, 2019 foi o ano com maior número de artigos, seguido por 2018, o que nos leva a acreditar que a dança tem sido mais estudada nestas regiões nos últimos anos, pelo menos no que se refere ao aspecto acadêmico.

As instituições que aparecem em nosso levantamento são descritas no quadro a seguir.

Quadro 02 - Relação Região/Instituição/publicações/Autoria.

Região/Instituição	Número artigos	Autoria Masculina	Autoria Feminina
Região Norte	-	-	-
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)	01	-	01
Região Centro-Oeste	-	-	-
Universidade Federal do Mato grosso (UFMT)	06	05	02
Universidade Federal de Goiás (UFG)	06	04	03
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	01	01	01
Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP)	01	-	02
Universidade Católica Dom Bosco	01	-	02
Universidade de Cuiabá (UNIC)	01	-	02
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	01	02	-
Universidade Católica de Brasília (UCB)	01	02	03
Região Sul	-	-	-
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	01	-	01
Total	-	14	17

Fonte: Os autores (2021).

Trajano e Franco (2017) destacam que ao longo do século XX a prática corporal indicada para mulheres era a dança e a ginástica, pois valorizava a beleza, a fragilidade e a sutileza como características inerentes à construção cultural feminina. Essa perspectiva manifesta-se também, em alguns estudos, como maior foco de interesse do gênero feminino em investigar essas áreas de conhecimento, como identificado por Ferreira, Almeida e Franco (2019) ao realizarem um estudo da arte sobre a Ginástica Artística em periódicos nacionais da EF.

Com relação à autoria observamos 14 autores e 17 autoras, totalizando 31 envolvidos/as nas publicações das regiões Norte e Centro-Oeste, dado que sugere, diferente dos estudos supracitados, um equilíbrio no interesse em relação ao gênero dos/as pesquisadores/as pelo tema dança. Destes 31 pesquisadores/as 03 aparecem em 02 artigos diferentes, são eles: Vitor Hugo Marani da UFMT, Silas Alberto Garcia e Lenir Miguel Lima da UFG; os/as demais aparecem em apenas um artigo.

O Norte e o Centro-Oeste dançam também?

Para facilitar a compreensão e análise dos dados qualitativos, dividimos as publicações em categorias, a partir da relação estabelecida com o nível de ensino, sendo elas: dança educação a partir dos referenciais bibliográficos, dança e educação infantil, dança e ensino fundamental e médio, dança e ensino superior como demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 03 – Relação categorias e número de publicações sobre dança das regiões Norte e Centro-Oeste.

Categorias	Pesquisas bibliográficas	Educação Infantil	Ensino fundamental e médio	Ensino superior	Total
Artigos	02	03	07	05	17

Fonte: Os autores (2021).

Seguimos nossas análises com as descrições dos 17 estudos de nosso recorte de acordo com as categorias acima relacionadas.

Dança e educação: pesquisas bibliográficas

Nesta categoria destacam-se dois artigos que discutem/abordam a dança especificamente a partir de referenciais bibliográficos.

Santiago e Franco (2015) realizaram um levantamento bibliográfico utilizando-se de referenciais teóricos da EF e da dança escolar para embasar tal discussão. Analisaram como o tema dança foi abordado na RBCE no período compreendido entre os anos de 1979 a 2014, chegando à conclusão de que a dança se apresenta de maneira pouco expressiva no contexto geral da revista estudada e predominando sua relação com a educação.

Vitor Marani e Antônio Miranda (2018) realizam uma pesquisa bibliográfica se referenciando em autores/as como Carmem Lúcia Soares, Jocimar Daolio, Márcia Strazzacappa e também nos PCN (2000). Orientaram seu trabalho pela interação entre dança e educação, problematizando as dimensões ético-estéticas do corpo dentro do processo de ensino da dança no contexto escolar, concluindo que a educação ético-estética através da dança pode ser um fator de valorização do sensível e da criação na cultura do corpo como um meio de transformação de modelos da dança no ambiente escolar.

Tais trabalhos possuem relevância, pois destacam a produção de autores que discutem a temática dança, valorizando esse tema da cultura corporal humana, aspecto evidenciado nas demais categorias que serão descritas e analisadas a seguir.

Dança e educação infantil

Nesta categoria encontram-se descritos 03 trabalhos vinculados a possíveis contribuições que a dança desempenha no desenvolvimento motor de crianças, a metodologia para o ensino da dança e também a preconceitos relacionados a esse conteúdo.

O primeiro artigo descrito nessa categoria discute as contribuições da dança no desempenho motor de crianças na educação infantil. Loredana Santo et al. (2015) avaliaram através de uma pesquisa transversal a correlação entre dança e desempenho motor em dois grupos distintos: um praticante de dança curricular no contexto escolar (D) e outro não praticante de dança (ND).

O universo da pesquisa abarcava 68 crianças com idades que variavam entre 4 e 5 anos, distribuídas equitativamente entre esses dois grupos. Utilizaram o teste proposto por Rosa Neto (2002) que analisa os seguintes fatores: dinâmica global, equilíbrio estático e dinâmico, organização espacial e esquema corporal. Eles chegaram à conclusão de que a dança curricular não interferiu no desempenho motor global das crianças.

Refletindo sobre estratégias metodológicas de dança-improvisação na educação infantil e embasados na metodologia da “pesquisa-ação”, Queila Silva e Marcelo Rosa (2008) observaram e fizeram registros de aulas ministradas a 40 crianças com idades entre 5 e 6 anos em uma escola particular da cidade de Campo Grande do Mato Grosso do Sul - MS. As professoras, como estratégias metodológicas de ensino, utilizaram-se do diálogo, motivação, despertar da curiosidade e demonstração. Embasado no estudo realizado, concluiu-se que a principal estratégia no processo ensino/aprendizagem da dança improvisação foi o diálogo/conversa como os/as alunos/as.

O último artigo traz informações sobre um projeto relacionado à educação ambiental. Thaís Ferraz (2003) embasou-se no referencial teórico de Agnes Heller (1970) e Newton Duarte (1996) para identificar e discutir o dia a dia e possíveis preconceitos relacionados à dança na comunidade de Shangri-la/Goiânia - GO.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo realizada através de análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com crianças e mães participantes do referido projeto. É levantada a necessidade de que a prática educativa deva ser pensada relacionando-se com distintos meios e instituições vinculadas à realidade do ambiente no qual é socializada qualquer intervenção educativa, sendo a dança um veículo capaz de proporcionar ao sujeito uma formação para si.

Entende-se a importância desses trabalhos levando em consideração os dizeres de Eliana Bagatini e Viviana Maronesi (2006). Segundo elas, a dança se mostra através da criação de movimentos e da livre expressão da criança. Essa prática contribui para desenvolvimento de potencialidades relacionadas ao ser humano bem como sua relação com o mundo.

Dança e ensino fundamental e médio

Nesta categoria apresentamos 07 artigos. Dentre eles 04 abordaram danças folclóricas: frevo, catira, quadrilha, carimbó e danças regionais do Mato Grosso do Sul. Os outros 03 abordaram respectivamente: variáveis como equilíbrio, esquema corporal e Idade Motora Geral; o jogo eletrônico; a dança e a deficiência.

Marcos Godoi, Beleni Gando e Gutemberg Xavier (2018) analisaram as aulas dadas por uma professora de EF em um projeto pedagógico relacionado à cultura e as danças regionais. Fizeram um estudo de caso da prática dessa docente atuante em uma escola municipal de Cuiabá - MT.

Como instrumentos metodológicos foram utilizados um formulário, uma entrevista semiestruturada e consultas a documentos como memorial e relatórios. Estavam presentes nesse projeto pedagógico o trabalho com as danças siriri, cururu, rasqueado, chorado e dança dos mascarados. A professora trabalhava de forma interdisciplinar e orientava sua prática nos referenciais da metodologia crítico-superadora e também no multiculturalismo.

Silas Garcia e Daniel Braga (2019) escreveram um ensaio com objetivo de apresentar e discutir a possibilidade da sistematização de uma proposta de uma unidade didática para o ensino do frevo nas aulas de EF escolar. Para tal foram feitas reflexões sobre a importância do ensino da dança

nesse componente curricular e apresentadas algumas proposições já existentes de ensino desse ritmo. Concluiu-se que a sistematização de uma proposta dessa dança popular e folclórica do Brasil é viável e significativa desde que devidamente tratada nos aspectos pedagógicos e metodológicos.

Fundamentado em Daolio (1995, 2004) para caracterizar a cultura corporal, Silas Garcia (2019) propôs uma análise da catira como manifestação cultural através de uma investigação bibliográfica de elementos que possibilitariam compreender essa dança como uma possibilidade relevante no trabalho com a EF escolar. Chegou-se à conclusão que devido aos significados históricos, sociais e culturais expressos na catira é necessário que ela seja abordada nas aulas desse conteúdo curricular.

Finalizando as descrições sobre danças folclóricas, Pollyane Vieira, Elisabete Freire e Graciele Rodrigues (2019) apresentaram um relato de experiência sobre um projeto interdisciplinar em que foram vivenciados dois conteúdos, a quadrilha e o carimbó, com 85 discentes do curso técnico de agropecuária do Campus Rural de Marabá do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Objetivou-se ressignificar a prática pedagógica da dança numa relação dialógica entre docente e discente o que propiciou uma oportunidade de reflexão sobre aspectos como diversidade religiosa, gênero e sexualidade, além da ressignificação do conteúdo dança como uma vivência que transcende o “saber fazer”.

Ressalta-se a relevância desses trabalhos direcionados a conteúdos folclóricos. Para Carolina Izumi e Joaquim Martins Junior (2006) o folclore é algo relacionado ao passado que torna esse passado vivo no momento presente, estando inserido em diferentes áreas devido as suas características vinculadas à cultura popular. Nisso, o folclore ajuda a compreender problemas da sociedade na qual está inserido por relacionar-se a conhecimentos de antepassados repassados a geração atual, concomitantemente possuindo estreita relação com o passado e atento às solicitações do presente.

Em relação a essas características citadas, o trabalho do folclore aliado à dança permite a discussão de variados elementos que compõem a cultura das regiões Norte e Centro-Oeste do país, podendo inclusive trazer elementos que possibilitem realizar discussões referentes a compreensão destas regiões, de seus problemas, de sua desigualdade social e também de possíveis preconceitos que se fazem presente desde tempos remotos até a atualidade. Contextualizar essas questões é função da escola para que em um futuro próximo possamos viver em uma sociedade menos preconceituosa e excludente.

Com uma proposta diferente dos trabalhos anteriores, Tatiane Rondon et al. (2010) avaliaram os resultados nos aspectos do equilíbrio, esquema corporal, idade motora geral, quociente motor e idade cronológica do desenvolvimento motor a partir da aplicação de um programa de atividades rítmicas. Realizaram uma pesquisa descritiva de corte transversal através de uma abordagem quantitativa.

A amostra foi constituída por 16 escolares do 3º ano do ensino fundamental, com 08 anos de idade, de uma escola municipal de Campo Grande – MS, sendo 07 meninos e 09 meninas. Para a

coleta de dados o instrumento utilizado foi a Escala de Desenvolvimento Motor - EDM. Os resultados foram apresentados através de gráficos que comparavam as médias de cada variável antes e após o programa de atividades rítmicas. Nesse sentido, foi observada uma diferença entre os resultados de antes e após da intervenção para as variáveis equilíbrio e esquema corporal. Conclui-se que é viável a realização de um programa de atividades rítmicas no ambiente escolar e que este contribui para o desenvolvimento das crianças.

Smouter e Coutinho (2016) abordaram uma experiência pedagógica com o jogo eletrônico *Just Dance* em uma turma do 6º ano do ensino fundamental de um colégio situado na cidade de Irati - PA. Propuseram e discutiram a viabilidade deste jogo eletrônico como possibilidade tecnológica em duas aulas de dança criativa no contexto escolar. Trata-se de um recorte de um projeto de intervenção, “Dança criativa na Educação Física”, vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UNICENTRO. Concluiu-se que o *Just Dance* pode ser uma ferramenta viável no processo de ensino e aprendizagem com a dança criativa no contexto escolar.

Finalizando essa seção, Rosirene Santos e Valéria Figueiredo (2002) abordaram dança e deficiência em um estudo bibliográfico. Buscaram o entendimento da dança como possibilidade de inclusão e a deficiência como algo que apresenta potencialidades a serem desenvolvidas. Ressaltaram a necessidade de professores/as de EF repensarem sua prática.

Dança no ensino superior

Nesta categoria estão descritos 05 trabalhos sob diferentes perspectivas que, no sentido mais amplo, contextualizaram sobre o processo de formação docente e a atuação em dança.

Lenir Lima (1998) faz uma análise histórica associada a relatos pessoais sobre a história da dança em Goiás no período de 1973 a 1983, registrando seu nascimento e expansão nas escolas e academias de Goiânia tendo como ponto de partida a disciplina “Rítmica”, que faz parte do currículo de EF da Escola Superior de Educação Física.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica e também entrevistas com discentes do curso de EF da Universidade Federal de Goiás, Lázaro Gomes Júnior e Lenir Lima (2001) examinaram o que o/a futuro/a docente de EF pensa em relação ao ensino da dança. Embasaram tal discussão na análise sobre a constituição do corpo na modernidade bem como sobre a perspectiva de tornar a dança na educação uma prática libertadora e transformadora. Manifesta-se o anseio por parte dos autores de que futuramente professores/as e comunidade exerçam seu direito à cidadania.

Elvio Boato et al. (2014) realizaram um estudo de caso para verificar possíveis contribuições de um trabalho com dança e expressão corporal em relação ao desenvolvimento socioemocional de um aluno com autismo. Este discente integra um projeto de extensão intitulado UNIVER-cidades do curso de EF da Universidade Católica de Brasília em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Os dados para realização desse estudo partiram de relatórios psicológicos e psicopedagógicos do aluno, dos diários de classe da professora de dança, de observações das aulas, de relatórios de avaliações realizadas pelo grupo de estudos do referido projeto e também através de uma entrevista com a mãe do discente. Concluíram que o aluno apresentava condições de se comunicar e se relacionar com o meio desde que suas possibilidades de interação fossem respeitadas. A dança nesse processo seria um caminho expressivo na edificação de perspectivas para que ele fosse incluído, educacional e socialmente.

Por meio de uma pesquisa descritiva, Evandro Moreira e Elisangela Barbosa (2018) aplicaram questionários a 12 professores/as responsáveis por disciplinas relacionadas à dança e suas correlatas. Foram abordados cursos de Licenciatura em EF de Mato Grosso (três instituições públicas e oito privadas). Para subsidiar as discussões foram utilizadas duas resoluções referentes ao ensino superior. Os/as autores/as objetivaram, dessa maneira, identificar que conhecimentos relacionados à dança são considerados importantes na formação do/a profissional em EF no estado de Mato Grosso na visão dos/as professores/as entrevistados/as. Evidenciou-se que no universo pesquisado há o consenso da importância do conhecimento por parte do corpo discente dos cursos de graduação em relação a elementos que tornem a dança mais presente nas escolas e também mais valorizada pedagogicamente.

Terminando as descrições dessa categoria, Marani e Sborquia (2019) problematizaram a dança sob viés da dimensão ético-estética das práticas corporais na formação do/a profissional de EF construindo um relato de experiência sobre suas vivências como discentes na Universidade Federal de Mato Grosso (Campus Universitário do Araguaia) e Universidade Estadual de Londrina. Entenderam que uma educação ético-estética possibilita a ludicidade, a espontaneidade e a criação que são categorias basilares para se pensar a dança em meio à formação e o desenvolvimento do/a profissional de EF.

Destaca-se a relevância dos trabalhos produzidos em diferentes instituições de ensino superior relacionadas à formação docente, tendo em vista que nas faculdades e universidades serão formados/as profissionais que realizarão seu trabalho em diferentes níveis de ensino, passando pela educação infantil, pelo ensino fundamental, pelo ensino médio, pelo ensino superior e também pelo ensino não formal.

Voltando-se para a EF escolar, verifica-se que o trabalho com a dança e outros conteúdos diferentes da prática desportiva não é expressivo no ambiente escolar do Brasil (BRASILEIRO, 2003; BETTI, 1999). Nossa pesquisa corrobora na constatação desta afirmação, uma vez que em um recorte temporal de 40 anos, em 14 periódicos da EF, encontramos 140 pesquisas sobre dança no contexto escolar, sendo que este número engloba educação infantil, ensinos fundamental, médio e superior. Os estudos de Santiago e Franco (2015) e Muglia-Rodrigues e Correia (2013) também constataram a baixa expressividade da dança nas publicações no meio acadêmico.

Essa característica caminha em sentido oposto à sistematização da metodologia do ensino da EF proposta pelo Coletivo de Autores (1992), porque para estes/as autores/as a dança faz parte

dos temas da cultura corporal juntamente com os esportes, os jogos e as brincadeiras, as lutas e as ginásticas.

Além disso, analisando como a dança é abordada nos PCN, nossa inquietação com esta baixa expressividade do trabalho com a dança no ambiente escolar aumenta. Para o PCN de Artes, o processo interpretativo e criativo de dança proporcionará aos/às alunos/as subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. Tem possibilidade de proporcionar também subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática. Tendo em vista esta inquietação, nos perguntamos o porquê desta baixa expressividade.

Como possível resposta a esta indagação podemos citar a fala de Isabel Marques (2003). A autora, partindo do imaginário social, nos diz que ainda existe 03 preconceitos que geram impedimentos para a consolidação da dança como conteúdo na escola: a dança como uma expressão corporal considerada “coisa de mulher”, o receio do trabalho com o corpo devido seu entendimento como pertencente a uma dimensão pecaminosa e, por último, a concepção negativa de arte e artista histórica e socialmente construída.

A partir dos dizeres de Marques (2003), pensamos que existe ainda um longo percurso no trabalho com dança no ambiente escolar. Visualizamos também que os trabalhos descritos no presente artigo caminham na direção da edificação desse conteúdo na escola, pois tratam de temas como a questão do preconceito, reflexão sobre diversidades, propostas de metodologias e importância de discutir o ensino da dança na escola e nas universidades. Ou seja, temas que dialogam com a busca por um ensino da dança mais expressivo no Brasil, a fim de vencer os preconceitos encontrados.

Onde chegamos ... Por enquanto...

O presente trabalho, como foi dito anteriormente, partiu do projeto de pesquisa “Educação Física e temas dissidentes: a produção do conhecimento em ginástica, dança e deficiência” vinculada a Universidade Federal de Juiz de Fora. Buscamos identificar, compreender e problematizar sentidos dados a temáticas vinculadas à dança e educação a partir da produção de conhecimento em diferentes periódicos acadêmicos específicos para a área da Educação Física.

Encontramos uma diversidade de propostas no trabalho com essa temática abordando desde a educação básica através de propostas vinculadas ao ensino infantil, fundamental e médio, assim como propostas vinculadas ao ensino superior.

Em relação a esses trabalhos é relevante o número expressivo de pesquisas empíricas - mais de 50% dos estudos analisados. Algumas dessas experiências, mesmo não possuindo um vínculo exposto nos referidos textos com documentos oficiais como os PCN ou a BNCC, fazem abordagens

que se aproximam desses documentos. Nesse sentido, cabe destacar 04 artigos da categoria “Dança e ensino fundamental e médio” que elaboraram propostas de trabalho com danças folclóricas no ensino fundamental. Estas pesquisas dialogam com a BNCC, uma vez que a Base propõe um trabalho com as danças do contexto comunitário e regional do Brasil como também danças de matriz indígena e africana em competências a serem desenvolvidas na EF no ensino fundamental I.

Sobre a BNCC (Brasil, 2017), é importante destacar que ela traz uma série de competências e habilidades que deverão ser obrigatoriamente implementadas no ambiente escolar. A dança encontra-se presente nesse documento tanto no conteúdo artes como no conteúdo Educação Física. Assim o trabalho com essa temática deverá ser desenvolvido no ambiente escolar se levarmos em consideração o que é proposto por essa base curricular.

Mesmo havendo essa obrigatoriedade de implementação, percebemos que ela ainda é pouco citada. Acreditamos que essa característica se deva ao ano de publicação desse documento. Ainda é cedo para que ela seja contextualizada de forma sistemática nos trabalhos com Dança e Educação, pois as discussões a ela relacionadas ainda estão em sua fase inicial. Entendemos que, dentro da BNCC (2017) a dança ainda aparece de forma tímida no componente curricular Educação Física, mas acreditamos que é positivo a proposição de temáticas obrigatórias no currículo que ultrapassem elementos vinculados a prática desportiva no que se refere à Educação Física escolar, levando em consideração o que foi exposto anteriormente, referendado em Brasileiro (2003) e Betti (1999) sobre o fato de o esporte ser o principal conteúdo trabalhado na Educação Física dentro das escolas.

Voltando a temática sobre a produção de conhecimentos em periódicos acadêmicos, esperamos também que haja mais iniciativas nas regiões Norte e Centro-Oeste no trabalho com dança e educação. Se analisarmos os dados coletados na presente pesquisa, encontramos uma produção tímida relacionada a essas regiões nas revistas que analisamos. Não temos elementos para precisar que fatos são relevantes em relação a essa característica, mas podemos afirmar que essas regiões do país tem uma expressiva diversidade de manifestações culturais vinculadas a dança que podem ser objeto de análise na área escolar por diferentes professores. É possível que exista inclusive, nas escolas dessas regiões, trabalhos que mereçam destaque e que não foram registrados em publicações acadêmicas.

Entendemos que é necessário registrar essa realidade, mostrando assim diferentes conteúdos/elementos possíveis de serem trabalhados nas instituições de ensino brasileiras. Dessa maneira, pode-se contribuir para que professores/as e alunos/as do nosso país tenham acesso a diferentes conhecimentos, contribuindo para sua formação como cidadãos, pertencentes a um país rico em manifestações de cunho cultural. Valoriza-se, portanto, elementos peculiares ao povo brasileiro, nascidos e desenvolvidos no seio de nossa terra, algo que acreditamos ser importante na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual em termos de acesso as diferentes manifestações da cultura corporal.

Referências

BAGATINI, Eliana; MARONESI, Viviana da Rosa Deon. **A Dança e seu papel na Educação Infantil: ressignificando a prática pedagógica.** In: XIV Seminário de Iniciação Científica, XI Jornada de Pesquisa, VII Jornada de Extensão UNIJUÍ, 07 a 10 de novembro de 2006.

BETTI, Irene Conceição Rangel. Esporte na Escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz**, v. 1, n. 1, p. 25 -31, jun.1999. Disponível em: <http://files.cursoeducacaofisica.webnode.com/200000088-60238611e0/ESPORTE%20NA%20ESCOLA%20-%20IRENE%20RANGEL.pdf>. Acesso em 04 de julho de 2020.

BOATO, Elvio Marcos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira; CAMPOS, Meicar Carvalho; DINIZ, Soraya Valenza; ALBUQUERQUE, Augusto Parras. Expressão Corporal/Dança para autistas:Um Estudo e Caso. **Revista Pensar a Prática**. v. 17, n. 1, p. 50-65, jan./ mar. 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/17904/16387>. Acesso em 04 de julho de 2020.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no ocidente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo “Dança” em aulas de Educação Física: temos o que ensinar? **Revista Pensar a Prática**, v. 6, p. 45-58. jun. 2003. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/56/55>. Acesso em 04 de jul. de 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física** – São Paulo: Cortez, 1992.

FARO, Antônio Jose. **Pequena história da dança**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge zahar, 2004.

FERRAZ, Thaís Gomes. Cotidiano e Dança na periferia: reflexões para uma prática educativa. **Revista Pensar a Prática**, Goiás,v. 6, p. 117-138, jul./jun. 2002/2003. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16055/9839>. Acesso em 04 jul. 2020.

FERREIRA, Diego; ALMEIDA, Wallace; FRANCO, Neil. A ginástica artística em periódicos brasileiros (1979-2016). **Arquivos em movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n2, p. 194 - 213, jun./dez. 2019. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/26703/0>. Acesso em 30 ago. 2020.

GARCIA, Silas Alberto; BRAGA, Daniel Monteiro do Carmo. Sistematização de uma proposta de unidade didática para o ensino do frevo. **Revista Arquivo em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 15, n.2, p. 5-20, jul./dez. 2019. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/24544/pdf>. Acesso em 04 jul. 2020.

GARCIA, Silas Alberto. A Catira enquanto representação da cultura corporal. **Revista Arquivo em Movimento**, Rio de Janeiro, v.15, n.2, p. 56-68, jul./dez. 2019. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/25675/pdf>. Acesso em 04 jul. 2020.

GODOI, Marcos; GRANDO, Beleni Salete; XAVIER, Gutemberg Santana. Cultura e Danças regionais em um projeto pedagógico de uma professora de Educação Física. **Revista Pensar a Prática**, Goiás,v. 21, n. 3, p. 540-551, jul./set. 2018. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/49507/pdf>. Acesso em 04 jul. 2020.

GOMES JÚNIOR, Lázaro Moreira; LIMA, Lenir Miguel de. Educação estética e Educação Física: A Dança na formação de professores. **Revista Pensar a Prática**, Goiás,v. 6, p. 31-44, jun. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/54/53>. Acesso em 04 jul. 2020.

GOMES, Fabrício B.; ARAÚJO, Richard M. **Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração**: uma visão holística do objeto em estudo. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/152.pdf> Acesso em: 15 jul. 2020.

GÜNTER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 2, n. 22, p. 201-209, mai./ago. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

IZUMI, Carolina Miyki; MARTINS JUNIOR, Joaquim. A relevância do folclore nas escolas municipais: um estudo sobre a dança folclórica. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 08, n.02, p. 111-117. Jul./Dez. 2006.

LAVORANTI, Osmir José. **Técnicas de Pesquisa**. Curitiba: Depto de Estatística/ Setor de Ciências Exatas/UFPR, 2005.

LIMA, Lenir Miguel de. Um momento de Dança em Goiás. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 1, p. 74-80, 1998. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/13/13>. Acesso em 04 jul. 2020.

MARANI, Vitor Hugo; MIRANDA, Antônio Carlos Monteiro. Dança e Educação: dimensões ético-estéticos do corpo. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v 21, n. 4, p. 913-923, out./dez. 2018. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9257/pdf_59. Acesso em 04 jul. 2020.

SMOUTER, Leandro. COUTINHO, Silvano da Silva. *Just Dance* como possibilidade na Dança criativa em contexto escolar. **Revista Cadernos de Formação da RBCE**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 68 - 77, set. 2016. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2219/1208>. Acesso em 04 jul. 2020.

TRAJANO, R. W.; FRANCO, N. Time amador juvenil de futsal feminino de Barra do Garças-MT: rompendo limitações na construção do gênero mulher. **Conexões**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 65-91, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646350/16136>. Acesso em: 25 fev. 2017.

VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Folguedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 248-257, set. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p248>. Acesso em 04 jul. 2020.

ZAMONER, Maristela. Dança de Salão e publicações científicas em periódicos Indexados. **Revista Digital**. Buenos Aires, nº 150, novembro de 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 22.07.2020.

MARANI, Vitor Hugo; SBORQUIA, Silvia Pavesi. A dança na formação e desenvolvimento profissional em educação física: dimensões ético-estéticas em foco. **Revista Caderno de Educação Física**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 255-263, 2019. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfísica/article/view/21604/pdf>. Acesso 08 jul. 2020.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MATTOS, Mauro Gomes; ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; RABINOVICH, Shelly BLECHER. **Metodologia da pesquisa em educação física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

MOREIRA, Evandro Carlos; BARBOSA, Elisangela Almeida. A Dança na Educação Física: saberes propostos na formação inicial. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 21, n. 2, p. 264-275, abr./jun. 2018. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/45582/pdf>. Acesso em 04 jul. 2020.

MUGLIA-RODRIGUES, Barbara; CORREIA, Walter Roberto. Produção acadêmica sobre dança nos periódicos nacionais de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.27, n.1, p. 91-99, 2013. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013005000002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 22 jul. 2020.

RONDON, Tatiane Aparecida; BARUKI, Vera Lícia de Souza; CRUZ, Keli Roberta Ávila da; MACEDO, Fabiane de Oliveira. Atividades rítmicas e Educação Física escolar: possíveis contribuições ao desenvolvimento motor de escolares de 08 anos de idade. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.16, n.1, p. 124-134, jan./mar. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3343/2803>. Acesso em 04 jul. 2020.

SANTIAGO, Bruna Gomes; FRANCO, Neil. Dança na Revista Brasileira de Ciências do Esporte. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 189-208, set. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2015v27n45p189>. Acesso em 04 jul. 2020.

Maria Lima Antunes; REIS FILHO, Adilson Domingos dos. As contribuições da Dança no desempenho motor de crianças da educação infantil. **Revista Arquivo em Movimento**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, p. 29-46, jul./dez. 2015. Disponível em https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/9257/pdf_59. Acesso em 04 jul. 2020.

SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível. **Revista Pensar a Prática**, Goiás, v. 6, p. 107-116, jul./jun. 2002/2003. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052/9835>. Acesso em 04 jul. 2020.

SILVA, Queila da; ROSA, Marcelo Victor da. Análise das Estratégias Metodológicas das Aulas de Dança Improvisação na Educação Física Infantil. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, n. 31, p. 66-78, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p66>. Acesso em 04 jul. 2020.

SMOUTER, Leandro. COUTINHO, Silvano da Silva. Just Dance como possibilidade na Dança criativa em contexto escolar. *Revista Cadernos de Formação da RBCE*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 68 - 77, set. 2016. Disponível em <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2219/1208>. Acesso em 04 jul. 2020.

TRAJANO, R. W.; FRANCO, N. Time amador juvenil de futsal feminino de Barra doGarças-MT: rompendo limitações na construção do gênero mulher. *Conexões*, Campinas, v.15, n. 1, p. 65-91, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646350/16136>. Acesso em: 25 fev. 2017.

VIEIRA, Pollyane Barros Albuquerque; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Folgedos juninos: o ensino da dança sob a perspectiva das dimensões dos conteúdos. Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 30, n. 55, p. 248-257, set. 2018. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n55p248>. Acesso em 04 jul. 2020.

ZAMONER, Maristela. Dança de Salão e publicações científicas em periódicos Indexados. Revista Digital. Buenos Aires, nº 150, novembro de 2010. Disponível em <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 22.07.2020.

3º EIXO

PESQUISAS, ENSINO DE HISTÓRIA E CIDADANIA

11

PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA CIENTÍFICA NO CEFETMT (2002-2008)

Nádia Cuiabano Kunze¹
Ed' Wilson Tavares Ferreira²

Introdução

O presente texto resulta de uma pesquisa científica, na área da história de instituições educativas, que se acercou do processo de instauração e estruturação do ensino superior de nível de pós-graduação e das atividades de pesquisa no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (CEFET-MT), a partir da sua criação até a fase da sua inserção na proposta e no projeto de constituição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT).

A constituição dos CEFETs no Brasil foi regulada por diversas normativas governamentais que pontuaram as diretrizes orientadoras desse processo e, dentre estas instruções, foi definida a que estabeleceu para esse tipo de instituição de ensino profissional a condição e a permissão de ofertar cursos superiores tecnológicos e cursos superiores de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, e de promover e desenvolver pesquisas de iniciação científica, científicas e tecnológicas.

Considerando esse desafio lançado aos Centros Federais em gestação e estruturação no país, a questão que se erigiu, que passou a demandar esclarecimentos, que impulsionou a busca de respostas, ou aproximações a elas, e que norteou o estudo empreendido foi: quais procedimentos o CEFET-MT adotou para implantar a pós-graduação e a pesquisa científica?

A investigação sobre tais particularidades, partiu do entendimento teórico de que uma instituição educativa se origina e se desenvolve no bojo de uma sociedade com a qual estabelece mútuas relações de constituição (NOSELLA; BUFFA, 2005). E, nesse processo, conforme pontua Magalhães (2004), ela se caracteriza como uma totalidade em construção permanente, promovendo variadas ações em consonância aos seus fins e conteúdo. Se estabelece, portanto, como um espaço dinâmico e complexo, no qual “[...] se relacionam elementos materiais e humanos, mediante papéis e representações diferenciados entretecendo e projectando futuro(s), (pessoais), através de expectativas institucionais.” (MAGALHÃES, 1998, p. 61-62).

O objetivo vislumbrado foi, então, o de verificar as condutas institucionais empreendidas pelo CEFET-MT para o fomento, a oferta e o desenvolvimento de cursos superiores de pós-graduação

¹ Graduada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Ensino Profissional (GPEP) do IFMT, Membro do Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória (GEM) da UFMT, nadia.kunze@cba.ifmt.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4167-2770>.

² Graduado em Ciência da Computação e Especialista em Sistemas de Telecomunicações pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Mestre em Engenharia Elétrica e Doutor em Ciências pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Pós-doutor pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), edwilson.ferreira@ifmt.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-9993-7113>.

em nível *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e nível *stricto sensu* (mestrado e doutorado), bem como para a viabilização das condições necessárias à realização das práticas investigativas de cunho científico.

Os procedimentos metodológicos adotados para o alcance desse propósito estabelecido na pesquisa histórica desenvolvida compuseram-se: a) do estudo de bibliografia referente ao contexto histórico-social da educação profissional brasileira, em particular, da de âmbito federal; b) da consulta à legislação concernente à estruturação e ao desenvolvimento da educação profissional, especialmente àquela atinente ao processo de “cefetização” das escolas técnicas da rede federal de ensino profissional, à finalidade e oferta da pós-graduação nos Centros Federais e ao objetivo e execução da prática científica nessas configurações escolares, bem como à normativa de criação e instalação dos Institutos Federais; c) do arrolamento e exame das fontes históricas institucionais existentes nos arquivos intermediário e permanente da atual instituição herdeira, ou seja, do IFMT, Campus Cuiabá - Cel. Octayde Jorge da Silva, referentes à documentação de registro da implantação, estruturação e desenvolvimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e da pesquisa científica no CEFET-MT e d) da análise dos dados e informações recrutados.

Após a finalização das etapas acima elencadas, efetuou-se a produção deste presente texto que objetiva apresentar um relato descritivo dos resultados encontrados, por meio de quatro sessões. A primeira delas expõe, brevemente, o processo de criação do CEFET-MT no período de 1999 a 2002; a segunda indica as incipientes experiências de pós-graduação e de investigação científica nos anos iniciais de sua composição, entre os anos de 2002 e 2004; a terceira expõe as primeiras iniciativas para a construção do seu ambiente científico, a partir ano de 2004 até o início da gestação do IFMT, em 2008. Por fim, a quarta sessão, a das considerações finais, assinala, em termos gerais conclusivos, que aquelas duas frentes de ação, previstas tanto na proposta governamental de concepção dos Centros Federais como na legislação que a oficializou, foram conduzidas de maneira modesta e, de certa forma, despretensiosa nos primeiros anos do CEFET-MT, dadas as suas precárias condições à época. Mas, posteriormente, passaram a receber uma atenção mais acurada da equipe gestora que estabeleceu as suas primeiras diretrizes e promoveu seus singelos avanços.

Breve Histórico da Gênese do CEFET-MT

O movimento de concepção do CEFET-MT se estabeleceu na ocasião em que o governo federal, por intermédio do Ministério da Educação (MEC) e sua respectiva Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), fomentou, a partir de meados da década de 1990, a implantação de um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, no qual as Escolas Técnicas Federais (ETFs) existentes

foram transformadas em CEFETs, sendo esta possibilidade de alteração estendida, também, às Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), conforme critérios específicos (BRASIL, 1994)³.

O país, nesse momento, começava a adentrar na nova configuração da economia mundial que estava sendo delineada pela chamada globalização, cujas profundas e polêmicas mudanças se intensificaram com a aplicação da tecnologia nos processos de produção, no comércio e na prestação de serviços.

As organizações, em busca de maior competitividade e estabilização econômica, começaram a se reestruturar administrativamente, a introduzir novas técnicas e tecnologias de racionalização do trabalho para a geração de maior produtividade, maiores lucros e rendimento dos seus trabalhadores. Com isso, passaram a demandar um preparo técnico qualitativo da população produtiva que ultrapassasse os limites do fazer e da execução de tarefas e avançasse à capacidade expressiva de raciocínio, de criatividade, de iniciativa, de empreendedorismo e de resolução de problemas, mediada por tecnologia.

No entendimento governamental, as alterações ocorridas no mundo do trabalho sob os efeitos do reordenamento do capital mundial e da revolução tecnológica, as novas exigências de um mercado altamente competitivo, bem como a necessidade precípua e condescendente de trabalhadores adequadamente capacitados, passavam a exigir uma urgente reestruturação da educação profissional brasileira de modo a superar as fragilidades e inviabilidades do modelo vigente de formação escolarizada do trabalhador, considerado arcaico.

Segundo Meireles (2007), uma das primeiras ofensivas gestoras nesse sentido foi a designação de uma comissão, no âmbito do MEC, formada por técnicos da SEMTEC e da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), bem como pelos dirigentes do CEFET do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Paraná, e do Maranhão, para proceder a uma avaliação técnico-pedagógica e institucional desses Centros Federais já existentes e à descrição das suas bases.

O documento resultante dos trabalhos da referida Comissão, intitulado Relatório de Avaliação dos CEFET's, apontou que o formato de "Centro" constituía uma proposta escolar mais viável à formação profissional nas áreas de maior conteúdo tecnológico, que tal modelo institucional necessitava de uma política de financiamento mais adequada para o seu desenvolvimento e que a criação de outros novos Centros deveria ser integrada a um sistema federal de educação tecnológica (BRASIL, 1992).

O primeiro CEFET a ser instituído, após aquela avaliação da comissão ministerial, foi o do Estado da Bahia, a partir da transformação da ETFBA, via Lei n. 8711, de 28 de novembro de 1993. Os demais foram criados pela Lei n. 8948, de 8 de dezembro de 1994, mediante a transformação das demais escolas técnicas federais existentes.

³ Até então, os únicos CEFETs existentes eram os do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Paraná, criados pela Lei n. 6545, de 30 de junho de 1978, e do Maranhão, pela Lei n. 7863, de 3 de outubro de 1989, todos estruturados a partir das suas respectivas escolas técnicas federais antecessoras com a finalidade precípua de ofertar cursos superiores de curta duração, exclusivamente da área tecnológica, em continuidade aos cursos técnicos do 2º grau, denominados tecnólogos e diferenciados daqueles de longa duração ofertados pelo sistema de ensino superior universitário (BASTOS, 1997).

Essa deliberação governamental que, também, instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica objetivou, em termos mais abrangentes, articular a educação profissional, em seus vários níveis⁴ e entre as suas diversas instituições, com os diversos setores da sociedade e do setor produtivo, de modo a contribuir para a integração do país no processo de desenvolvimento mundial e no uso das denominadas novas tecnologias, bem como com a formulação de uma política nacional de educação voltada ao aprimoramento do ensino, da extensão e da pesquisa tecnológica.

Para o atendimento dessa finalidade, a implantação gradativa dos novos Centros Federais ficou condicionada a um procedimento individualizado de instalação, por meio de um decreto específico para cada um, conforme os critérios⁵ definidos pelo poder executivo federal.

As posteriores normativas que estabeleceram as diretrizes das transformações institucionais definiram como escopo principal de um CEFET, a formação e a qualificação de trabalhadores nos níveis da educação profissional, desde o básico até o da pós-graduação, bem como a realização de pesquisas científicas e desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, tendo em vista as esferas da economia (BRASIL, 1997; 2004a; 2004b).

Considerando essas finalidades, em 1999, o MEC apresentou exposições de motivos e as respectivas propostas de decreto referentes à transformação de um primeiro grupo de instituições de ensino profissional da rede federal em Centros Federais e, com isso, nos termos daquela antiga normativa, a Lei n. 8948/1994, foram instituídos os CEFETs de Campos/RJ, do Pará, de Pernambuco, do Rio Grande do Norte, de São Paulo e o de Pelotas/RS.

No caso do Centro Federal mato-grossense, os procedimentos para a sua implantação iniciaram tempos depois, uma vez que a primeira versão do projeto institucional de solicitação de credenciamento da Escola Técnica Federal de Mato Grosso (ETFMT) como um CEFET e do projeto de autorização para funcionamento do Curso Superior de Tecnologia em Controle de Obras na área da Construção Civil⁶ foram elaboradas somente a partir do ano de 2001 (KUNZE, 2004).

Com o encaminhamento do processo à SEMTEC, efetuou-se uma análise preliminar seguida de uma avaliação da comissão de especialistas da área profissional do curso que resultou na formulação de um parecer conclusivo, após a visita de verificação in loco, e de um relatório final com decisão favorável.

Segundo Kunze (2004), essa documentação, juntamente com a minuta de portaria de autorização de funcionamento do curso superior proposto e de credenciamento do Centro Federal

⁴ A partir das orientações vigentes da Constituição brasileira, promulgada em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, redefiniu as principais diretrizes da educação profissional nacional que foram regulamentadas pelo Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997, o qual estabeleceu uma nova conformação dos níveis e modalidades de seu ensino, assim especificada: o básico, destinado a trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade, com o objetivo de qualificar e requalificar; o técnico, para alunos jovens e adultos que estivessem cursando ou concluído o ensino médio; e o tecnológico, que promoveria a formação superior, tanto de graduação como de pós-graduação, aos jovens e adultos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1996).

⁵ Adequação das instalações físicas, dos laboratórios e equipamentos e disponibilização das condições técnicas, pedagógicas e administrativas, bem como dos recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada Centro Federal.

⁶ A proposta de implantação de um curso superior de tecnologia na área da construção civil foi justificada considerando que ela ocupava o terceiro lugar em oferta de emprego na região Centro-Oeste e carecia no Estado de Mato Grosso, especialmente, de profissionais habilitados e especializados (ETFMT, 2001).

mato-grossense, foi enviada ao Ministro de Estado da Educação para ciência final até que o Decreto Presidencial, datado de 16 de agosto de 2002 e publicado no Diário Oficial da União do dia 19, dispôs sobre a implantação do CEFET-MT (Figura 1) e as demais providências.

Figura 1 - Fachada principal do CEFET-MT (2004).



Fonte: Acervo Fotográfico do IFMT, Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva (2002).

Pós-Graduação e Pesquisa Científica nos primórdios do CEFET-MT

O artigo 3º do decreto fundador do CEFET-MT definiu um prazo de dois anos para a sua adequação aos termos do projeto institucional aprovado pelo MEC e às orientações legais vigentes, considerando a sua autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.

Alguns procedimentos embrionários foram, portanto, executados nesse período para que a sua efetiva atuação na esfera da pós-graduação, da pesquisa aplicada e do desenvolvimento de soluções tecnológicas com benefícios extensivos à comunidade, prevista legalmente, pudesse contar com as mínimas condições possíveis de inicialização.

Assim, um setor da extinta ETFMT denominado Gerência de Produção e Desenvolvimento (GPD), vinculado à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DREC), foi reestruturado e, em seu âmbito, criou-se a Coordenação de Produção e Desenvolvimento (CPD) voltada ao incentivo e promoção das futuras ações relativas à pós-graduação e à pesquisa no recém-criado Centro Federal (CEFET-MT, 2004-2008).

Apesar de a oferta da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* não ter sido definida e estruturada nessa fase de instalação do CEFET-MT, posto que não havia todas as condições necessárias para a sua realização, especialmente as de infraestrutura e de qualificação profissional do docentes⁷, a CPD fomentou a cooperação com instituições de ensino superior no sentido de

⁷ A tradição na promoção dos cursos técnicos, herdada da instituição antecessora, a ETFMT, ainda permanecia fortemente arraigada na comunidade escolar não favorecendo o incentivo à promoção dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (aperfeiçoamento e especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

viabilizá-la e efetuou o acompanhamento da execução dos seguintes cursos: a) Especialização em Gestão de Negócios Turísticos, promovida em parceria com a Universidade Cândido Rondon/MT (UNIRONDON), via Convênio n. 002/2003, nos anos de 2003 e 2004; b) Especialização em Informática na Educação, ofertada em parceria com Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), via Contrato n. 038/2003, em 2003 e 2004; c) Mestrado Interinstitucional (MINTER) em Geotecnia, executado em parceria com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2000 a 2003. d) MINTER em Engenharia Elétrica, efetivado entre a UFMT e a Universidade Federal de Uberlândia/MG (UFU) e cooperação técnica com o CEFET-MT no período de 2001 a 2003; e) MINTER em Meio Ambiente, realizado entre a Universidade de Várzea Grande/MT (UNIVAG) e Universidade de Brasília (UnB) e convênio firmado com o CEFET-MT para os anos de 2003 e 2004 e f) Mestrado em Educação, executado pela UFMT com convênio firmado para o período de 2003 a 2005.

Todos esses primeiros cursos de pós-graduação, exceto o MINTER em Geotecnia com a UFPB⁸, não foram propostos e nem geridos pela CPD. Eles já eram ofertados naquelas qualificadas instituições de ensino superior e foram viabilizados ao CEFET-MT, mediante o estabelecimento das devidas parcerias e cooperações técnicas para a oferta de turmas ou vagas específicas, com o objetivo geral e primordial de capacitar os seus técnicos administrativos e docentes e com o intuito secundário de fornecer-lhes titulação, possibilitar-lhes mais qualificação para melhor atuarem em suas áreas de trabalho, bem como ofertar-lhes a habilitação e os pré-requisitos necessários para contribuir na criação de grupos de pesquisas e programas de pós-graduação e na execução das atividades de pesquisa, enfim das práticas científicas.

Além de incentivar os servidores a participarem desses cursos, a CPD prestou orientações aos que decidiram se capacitar em programas de pós-graduação de outras instituições e gerenciou a concessão das escassas bolsas da cota do Programa Institucional de Capacitação de Docente de Ensino Tecnológico (PICDTec) da CAPES, destinadas a mestrandos e doutorandos dos estabelecimentos de ensino profissional da rede federal.

Quanto à investigação científica institucional, esta também não se estruturou na primeira fase do CEFET-MT, tanto a de iniciação como a de aprofundamento, a tecnológica ou a de inovação, pois não houve a elaboração imediata de uma respectiva política ou de uma proposta de incentivo para a sua realização. Nem o corpo docente, que permaneceu se dedicando à prática de ensino, e nem os técnicos administrativos foram estimulados a desenvolverem tal atividade.

Nessa fase inicial, conforme informado nos Relatórios de Gestão do CEFET-MT (2004-2008), por falta dos recursos orçamentários específicos, a CPD se limitou a orientar que a integração entre a pesquisa e o ensino fosse feita via execução de investigações nos ambientes laboratoriais ou nas áreas e espaços onde surgissem suas demandas, de modo que a orientação e a condução da produção dos saberes coubessem aos professores e o levantamento e análise de dados técnicos, aos alunos. Ademais, esse setor efetuou o acompanhamento da execução das pesquisas e das produções científicas (relatórios, publicações de artigos, participações em eventos) desenvolvidas

⁸ O projeto do MINTER foi elaborado pela CPD, aceito pela UFPB, aprovado e autorizado pela CAPES. A coordenação local desse curso no CEFET-MT se vinculou diretamente à CPD, e esta prestou o suporte necessário para a sua execução e realizou o seu acompanhamento.

pelos servidores que estavam em processo de capacitação nos níveis de pós-graduação, por meio da cobrança de um detalhado relatório semestral.

Visando favorecer a visibilidade e a divulgação dos resultados provenientes das investigações científicas a serem incentivadas, regulamentadas e realizadas futuramente pelos servidores e discentes, a CPD ainda providenciou a elaboração de um projeto de criação de um periódico técnico-científico, com previsão de publicação semestral (CEFET-MT, 2004-2008).

Implantação de um Ambiente Científico no CEFET-MT

O cenário inicial de imprecisões no âmbito da pós-graduação e da pesquisa do CEFET-MT começou a se alterar, a partir do ano de 2004. Nessas duas esferas de atuação foram desencadeadas algumas decisões pontuais que deram início à construção de um embrionário espaço científico institucional, como se verá a seguir.

Experiências da Pós-graduação

A criação da Gerência de Ensino Superior (GES) em 2004 significou uma resolução coerente, considerando que essa esfera de ensino carecia de uma seção administrativa própria para a execução da sua gestão e do seu desenvolvimento.

A CPD, ao ser removida para esse novo setor, foi transformada em Coordenação de Pós-Graduação, Pesquisa e Produção (CPPP) com a finalidade de alavancar as atividades da pós-graduação e da pesquisa científica no CEFET-MT.

Uma das suas primeiras ações no contexto da GES consistiu na estruturação dos primeiros cursos institucionais de nível *lato sensu* não gratuitos⁹, destinados à capacitação dos servidores técnico-administrativos e docentes e da comunidade externa.

Como a equipe da CPPP não contava com um número suficiente de funcionários para geri-los integralmente, parte dessa responsabilidade foi transferida para a Fundação de Apoio à Educação e ao Desenvolvimento Tecnológico de Mato Grosso (FUNDETEC), via celebrações de convênios e contratos com prazos de vigências determinados, considerando o respaldo dado pelo Decreto n. 5205, de 14 de setembro de 2004, que regulamentou as disposições sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e pelas políticas públicas instituídas para o desenvolvimento da pesquisa e inovação tecnológicas na educação profissional brasileira (BRASIL, 2004c).

Os projetos dos cursos de especialização foram, então, elaborados pela CPPP que os coordenou e executou com a participação daquela Fundação, a qual efetuava as cobranças das taxas de matrícula e de mensalidade, as aquisições dos materiais requeridos e as contratações temporárias

⁹ Cursos de Especialização: em Gestão Ambiental, em Redes de Computadores, em Geoinformação no Planejamento de Cidades, em Estruturas de Projetos e Financiamento, em Georreferenciamento, em Desenvolvimento Java, em Segurança de Informação em Sistemas Linux, em Engenharia de Segurança do Trabalho e em Gestão Pública Judiciária.

dos professores necessários, entre outras diversas ações. De certo modo, o CEFET-MT limitou-se à condição de instituição fomentadora e certificadora de tais cursos.

No nível *stricto sensu*, o oferecimento dos cursos sob a forma de intercâmbio com outras instituições de ensino superior, com a devida avaliação e aprovação da CAPES, foi definido como o mais viável para fins de capacitação dos servidores do CEFET-MT e da comunidade externa, uma vez que a instituição continuava não dispondo dos requisitos necessários para propor e executar os seus próprios cursos, tais como: a existência de professores com as titulações demandadas e de grupos e núcleos de pesquisa, bem como de recursos orçamentários específicos a esse fim, entre outros. Nesses termos, de 2005 a 2007, a CPPP coordenou localmente o MINTER em Política Científica e Tecnológica realizado em convênio com o Programa de Pós-Graduação em Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com a interveniência parceira da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT) que disponibilizou os recursos financeiros para o seu financiamento.

Novas proposições e orientações, porém, começaram a ser discutidas com a instalação do Fórum Nacional dos Dirigentes da Pesquisa e Pós-graduação (FORPOG), criado em 2005 para assessorar o Conselho de Dirigentes dos CEFETs (CONCEFET) nos assuntos atinentes à elaboração e implantação de uma política de pós-graduação, pesquisa e inovação para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT).

Esse ambiente de reflexões proporcionou considerável trocas de experiências entre os gestores responsáveis pelas pastas da pós-graduação e da pesquisa nos CEFETs no sentido de fortalecerem a relevância da existência delas nesses Centros. Assim, estimulou a conscientização dos gestores institucionais e dos da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) acerca da importância de ambas as frentes de ação e das suas necessidades de investimentos. Outrossim, pleiteou o reconhecimento dessas atividades dos CEFETs perante as agências de fomento como a CAPES e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que, tradicionalmente, sempre apoiaram aquelas praticadas pelas Universidades (CONCEFET-FORPOG, 2009).

A busca pelo fortalecimento desses campos de atuação no CEFET-MT gerou profundas mudanças a partir desse período. No final do ano de 2006 foi criado, então, o Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) com a finalidade de impulsionar e dinamizar as ações inerentes à pós-graduação e à pesquisa, ao qual a CPPP passou a se vincular.

Segundo o posicionamento da gestão desse recém-criado Departamento, este seria estruturado com a missão de transformar a pós-graduação e a prática da pesquisa científica, tecnológica e de inovação em realidade no âmbito da instituição (CEFET-MT, 2004-2008).

No primeiro ano de execução das atividades do DPPG, muitos esforços foram envidados para a resolução das pendências dos cursos de especialização em andamento e para a condução da conclusão deles. Devido não serem gratuitos e se realizarem somente aos finais de semana, vários

problemas administrativos eclodiram forçando a suspensão temporária da sua oferta e o posterior descredenciamento da FUNDETEC junto ao CEFET-MT.

As imprecisões quanto aos direitos e deveres dos envolvidos nesses tipos cursos e as diversas e corriqueiras dificuldades geradas na sua realização foram eliminadas assim que o Regimento da Pós-Graduação e Pesquisa, elaborado por uma Comissão composta por servidores doutores e presidida pelo gestor do DPPG, entrou em vigência.

O Curso de Especialização em Redes e Computação Distribuída, criado em 2007, foi o primeiro a ser ofertado gratuitamente e a ser gerido totalmente pelo CEFET-MT. Sua concepção objetivou, sobretudo, alavancar as atividades de investigação científica e tecnológica na instituição, tendo em vista a futura criação de um mestrado profissional na área. Diferentemente dos cursos de especialização ofertados até então, ele foi planejado para ocorrer durante a semana e proporcionar momentos dedicados exclusivamente às atividades de pesquisa, de fato. A elaboração e a defesa de um artigo científico ficaram definidas como o pré-requisito para a sua conclusão final e para a expedição do título de especialista na área.

Outros cursos de pós-graduação de nível *lato sensu*, iniciados e ofertados por intermédio de editais lançados pela SETEC/MEC, a partir desse período, foram: a) o de Especialização em Educação Profissional na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA), o qual objetivou capacitar alguns servidores e pessoas da comunidade externa e b) o de Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, do Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais da SETEC/MEC (Programa TECNEP), estruturado na modalidade de Educação a Distância (EaD), que objetivou formar recursos humanos da RFEPT acerca dos fundamentos da Educação Inclusiva. As coordenações locais desses cursos ficaram sob a responsabilidade direta do DPPG.

No campo da pós-graduação *stricto sensu*, as condições necessárias para a sua propositura continuaram inexistentes e o Departamento permaneceu fomentando a realização de MINTER e DINTER, realizando estudos para elaboração dos seus projetos e viabilizando estrutura razoável para a sua operacionalização.

O apoio desse setor aos docentes e técnicos-administrativos em processo de capacitação em cursos desse nível nos programas das instituições de ensino superior externas se deu pelo acompanhamento de seus licenciamentos e pela continuidade do gerenciamento da concessão das bolsas da CAPES que, nesse momento, inaugurou o Programa Institucional de Qualificação Docente da Educação Profissional e Tecnológico (PIQDTEC), o qual disponibilizou algumas bolsas mestrado e doutorado aos servidores do CEFET-MT.

Atividades Científicas

Na ocasião da criação da CPPP/GES, em 2004, a pesquisa científica começou a ser efetivada no CEFET-MT com o estabelecimento de um convênio com a FAPEMAT para concessão de bolsas

do seu Programa de Bolsa de Iniciação Científica Júnior (PIBICJr), financiadas pelo CNPq, aos alunos do ensino médio. O desenvolvimento dos projetos aprovados nesse programa, coordenados por servidores com títulos de mestrado ou doutorado, vislumbrou fomentar o interesse dos discentes selecionados nas atividades de investigação científica.

Os esforços da CPPP/DPPG para o impulsionamento e dinamização das ações nesse campo de trabalho se intensificaram a partir do ano de 2006, alcançando resultados traduzidos na elevação do número de bolsas do PIBICJr; na criação do próprio Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBICT) com a oferta de vinte bolsas anuais aos alunos dos cursos médios técnicos e superiores de tecnologia; no credenciamento da instituição no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Tecnológica e Inovação (PIBITI) do CNPq, bem como da FAPEMAT.

As ações coadjuvantes desse empenho que buscaram dar visibilidade aos resultados dessas iniciativas institucionais de pesquisa, bem como valorizá-las, foram os eventos científicos realizados, dentre eles as Jornadas Científicas locais e regionais. Esses espaços de apresentação e divulgação das investigações realizadas por alunos e servidores favoreceram o intercâmbio entre eles e representaram a quebra de um paradigma ao destacarem outras formas de aprendizagem, além daquelas provenientes do ensino realizado em sala de aula, ou seja, aquelas geradas a partir de atividades investigativas em busca do conhecimento, conforme alertam Cardoso e Mota (2012).

O CEFET-MT compôs a equipe organizadora das duas Jornadas da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste, sediadas em Mato Grosso em 2006 (Figura 2), na cidade de Cáceres, e em 2008 (Figura 3), na capital Cuiabá. Ambas receberam considerável aporte financeiro da SETEC, contaram com a participação expressiva da comunidade local e de todos os CEFETs e Escolas Agrotécnicas da Região Centro-Oeste, bem como divulgaram diversos trabalhos científicos relevantes das áreas do conhecimento que também foram publicados nos seus respectivos Anais.

Do total de 261 trabalhos científicos apresentados e publicados nos Anais da I Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste/2006, 24 deles foram do CEFET-MT, e do total de 304 apresentados e publicados nos Anais da II Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste/2008, 94 deles foram do CEFET-MT.

Como se nota, a participação dos seus pesquisadores nos eventos científicos ocorreu de modo discreto num primeiro momento, mas, posteriormente, se ampliou notavelmente dando entendimento de que tenha sido um resultado inicial da implantação do PIBICT, do PIBIC e do PIBITI, como demonstramos nas figuras 2 e 3.

Figura 2 - Cartaz da I Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste/2006.



Fonte: CEFET-MT (2004-2008).

Figura 3 - Cartaz da II Jornada da Produção Científica da Educação Profissional e Tecnológica da Região Centro-Oeste/2008.



Fonte: CEFET-MT (2004-2008).

Outras atividades da DPPG nesse âmbito de ação foram a estruturação de salas específicas para realização dos trabalhos dos pesquisadores e bolsistas, o incentivo à formação de grupos de pesquisa e o acompanhamento daqueles em construção e cadastramento junto ao Diretório do CNPq, a exemplo dos de “Solos Tropicais”, com as Linhas de Pesquisa de Comportamento de solos não saturados, de Ensaios de campo e laboratório, de Estabilização de solos e de Fundações e de “Projeto SIG Mato Grosso”, com a Linha de Pesquisa de Mapoteca Digital do CEFET-MT.

O acompanhamento do desenvolvimento dos estudos e da elaboração dos trabalhos científicos (relatórios, publicações, participações em eventos) dos servidores mestrando e doutorandos continuou se realizando via solicitação dos relatórios semestrais, os quais permitiram a realização de um levantamento da produção bibliográfica que foi compilado na obra intitulada “Comemorando os 96 anos do CEFETMT: (1909-2005): Catálogo Resumido da Produção Institucional”, de autoria de Curvo e Kunze (2005).

A concretização do projeto de construção do periódico técnico-científico foi encampada de modo decisivo pela CPPP e, posteriormente, pelo DPPG e, assim, se efetivou a criação e a confecção da Revista *Profiscientia* que teve a sua primeira edição lançada e publicada em 2004¹⁰. Considerando a sua importância como veículo multidisciplinar de divulgação anual dos resultados provenientes das pesquisas realizadas pelos servidores, discentes e pesquisadores externos, o Departamento solicitou a sua avaliação junto à CAPES para a aquisição de um conceito QUALIS, tendo, então, recebido o C, inicialmente, e depois o B5.

Diante desse cenário de mudanças, dos avanços das atividades da pós-graduação, da emergência da pesquisa científica e do aumento do número de servidores com titulação de mestres e doutores, a gestão do DPPG, imbuída das informações e orientações advindas da sua participação no FORPOG¹¹, compreendeu a necessidade de transformar o Departamento em uma Diretoria. Assim, todos os servidores mestres e doutores foram convidados a refletir e opinar sobre o assunto e, em resposta, aprovaram, em vasta maioria, a proposta de alteração. No mês de março de 2008 foi, então, criada a Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação (DPPG) composta por uma direção central, duas coordenações (Coordenação de Pós-Graduação e Coordenação de Pesquisa), três gestores docentes, quatro servidores técnicos administrativos, e quatro estagiários (CEFET-MT, 2004-2008).

O anseio pretendido pelo CEFET-MT com todos esses empreendimentos foi o de formar e desenvolver a sua cultura de pesquisa científica e tecnológica, conforme os dizeres de Mota, Cardoso e Santos (2010), e de torná-la um meio indispensável para a criação dos seus futuros programas de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*.

Na perspectiva de motivar os servidores a se envolverem com as atividades de pesquisa e, conseqüentemente, viabilizar a implantação de programas de pós-graduação na instituição, a gestão da DPPG propôs regulamentar as atividades docentes de modo que eles tivessem uma carga horária de trabalho que abrangesse a pesquisa e assim pudessem, de fato, realizar suas investigações científicas e tecnológicas. No entanto, devido, principalmente, à postura da administração geral do CEFET-MT da época no sentido de determinar a ênfase na prática de ensino do curso técnico e do curso superior tecnológico, não houve respaldo à execução da proposta (CEFET-MT, 2004-2008), o que, provavelmente, contribuiu para o fato de o campo da pós-graduação e da pesquisa institucional não ter progredido, para além da incipiente estruturação, até os dias em que o CEFET-MT se transformou em um Campus do IFMT.

¹⁰ Ver: <http://www.profiscientia.ifmt.edu.br/profiscientia/index.php/profiscientia>.

¹¹ O Fórum promoveu diversas ações que ajudaram os administradores a elaborar novos rumos para os campos de ação dos CEFETs (KIPNIS; CARVALHO, 2015). Discussões frutíferas ajudaram a definir as suas estruturas necessárias, tendo em vista as peculiaridades de cada região. Nos anos de 2007 e 2008, o FORPOG se envolveu decisivamente nas discussões sobre as futuras metas dessas áreas, a serem estabelecidas para o novo modelo institucional que estava emergindo, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs) (BRASIL, 2010).

Considerações Finais

O CEFET-MT foi instituído no contexto da estruturação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica que buscou configurar instituições de ensino profissional articuladas aos diversos setores da sociedade, especialmente aos setores produtivos, e com enfoque na formação de trabalhadores com o preparo técnico e tecnológico demandado pelo competitivo cenário econômico globalizado ao qual o governo brasileiro buscava inserir o país. Nesse sentido, tais estabelecimentos de ensino profissional foram considerados como instituições de ensino superior tecnológico, detentoras da condição e da autorização para ministrar cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, bem como para realizar pesquisas científicas e tecnológicas.

Na fase inicial de implantação do CEFET-MT, entre os anos de 2002 e 2004, correspondente ao prazo estabelecido para a sua adequação às normativas vigentes e aos termos do seu projeto instituidor, o procedimento adotado para o fomento da pós-graduação e da pesquisa se resumiu na criação de um setor administrativo, a CPD, que acompanhou as parcerias estabelecidas com universidades públicas e privadas, ofertantes de vagas ou de turmas em seus cursos de especialização (não gratuitos) e de mestrados interinstitucionais, destinadas à capacitação dos servidores docentes e técnicos administrativos. Quanto à pesquisa institucional, esse setor se restringiu a orientar que ela ocorresse no ambiente de aprendizagem sob a responsabilidade dos docentes, pois não havia recursos orçamentários necessários para a sua proposição e desenvolvimento. E, quanto às pesquisas desenvolvidas pelos servidores em capacitação, efetuou o acompanhamento delas mediante a exigência de relatórios periódicos.

No período seguinte, de 2005 a 2008, ainda que a falta de recursos financeiros tenha permanecido, um ambiente científico começou a ser esboçado com a criação de um departamento de pós-graduação e pesquisa, o DPPG, e as respectivas coordenações dessas áreas. Os intercâmbios com as universidades públicas e agências de fomento se intensificaram para a oferta de turmas exclusivas de MINTER. Os cursos próprios de especialização foram iniciados em parceria de breve duração com uma fundação de apoio. Em convênio com a SETEC/MEC, instituíram-se aqueles de caráter nacional como o PROEJA e TECNEP; e, em convênio com a CAPES, algumas bolsas de mestrado e doutorado foram disponibilizadas aos servidores em capacitação externa.

No âmbito da pesquisa, as ações mais pontuais do DPPG e da coordenação referente, no sentido de firmar convênios com agências financiadoras como a FAPEMAT e CNPq, possibilitaram a criação de notáveis programas institucionais de pesquisa científica e tecnológica com a garantia de algumas bolsas de pesquisa como as do PIBIC-Jr, PIBIC, PIBICT e PIBIT. A organização de eventos científicos de caráter regional e a criação de um periódico científico foram as ações fundamentais para dar visibilidade à produção científica resultante das incipientes pesquisas institucionais e das investigações dos servidores em capacitação.

Diante do exposto, tem-se a considerar que as condutas adotadas pelo CEFET-MT para instaurar, organizar e desenvolver a pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e a prática da pesquisa

científica se realizam timidamente nos primeiros anos institucionais e, posteriormente, avançaram um pouco mais.

A falta das condições viáveis ao progresso desses âmbitos de atuação sempre se fez presente ao longo do seu breve período existencial, apesar de alguns investimentos terem sido empreendidos. Mesmo assim, o seu ambiente científico começou a ser delineado e as primeiras diretrizes foram esboçadas.

A criação e atuação do FORPOG/CONCEFET representou uma contribuição pontual, nesse sentido, visto que orientou alguns caminhos possíveis de serem trilhados pelos Centros Federais nessa seara, com a preocupação do esboço das futuras tendências a serem internalizadas por todos. Mesmo com os entraves existentes, a instituição apresentou resultados humildes, porém significativos, nesses dois âmbitos de ação, e prosseguiu na busca das superações se propondo a efetivar as transformações demandadas pelo formato que optou por construir.

O CEFETMT herdou da sua instituição antecessora – a ETFMT – uma rotina focada, fundamentalmente, numa prática de ensino que desconsiderava a possibilidade da produção de conhecimentos por meio de atividades investigativas, ou seja, das pesquisas científicas. Romper com essa tradição não foi possível nesse curto espaço de tempo que se traduziu num período de transição para uma nova configuração institucional que estava se delineando na RFEPT, o IFMT.

Referências

BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. Os Centros Federais de Educação Tecnológica–CEFETs: Núcleos de Inovação Tecnológica. **Revista Educação & Tecnologia**, n. 2, p. 1-23, Curitiba, 1997. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1020>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação dos CEFET's**. Brasília/DF, 1992. 36 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002869.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília/DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Brasília/DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 2.406, de 27 de novembro de 1997**. Regulamenta a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências. Brasília/DF, 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1997/decreto-2406-27-novembro-1997-400709-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/DF: MEC/SEMTEC, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.224, de 01 de outubro de 2004**. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília/DF, 2004b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5224.htm. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília/DF, 2004c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5205-14-setembro-2004-534051-norma-pe.html>. Acesso em: 02 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Um novo modelo em Educação Profissional e tecnológica - Concepções e Diretrizes**. Brasília/DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2020.

CARDOSO, Eneida Andrade; MOTA, Luzia Matos. **Diagnóstico da produtividade da pesquisa e pós-graduação na rede federal de educação profissional e tecnológica**. Bahia: IFBA, 2012.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MATO GROSSO (CEFET-MT). **Relatório de Gestão [Anual]**. Cuiabá, 2004-2008.

CONSELHO DE DIRIGENTES DOS CEFETS. Fórum Nacional dos Dirigentes da Pesquisa e Pós-graduação (CONCEFET-FORPOG). **O lugar da pesquisa, pós-graduação e inovação nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. São Luiz/MA: MEC/SETEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdfdestaques/documo%20_forpog_vf.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

CURVO, Rodolfo José de Campos; KUNZE, Nádia Cuiabano. **Comemorando os 96 anos do CEFETMT (1909-2005)**: Catálogo Resumido da Produção Institucional. 1ª. ed. Cuiabá/MT: DEFANTI, 2005. v. 1. 305p.

ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE MATO GROSSO (ETFMT). **Projeto de credenciamento como Centro de Educação Tecnológica**. Cuiabá, 2001.

KIPNIS, Bernardo; CARVALHO, Olgamir Francisco de. O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, a formação de gestores para a Rede de Educação Profissional e Tecnológica e as tecnologias de informação e comunicação (TIC): a experiência do Projeto Gestor. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 54-68, Natal/RN, jul. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2869>. Acesso em: 22 ago. 2020.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O CEFETMT tem história e memória. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA - SBPC, 56., 2004, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2004, p. 1-5. 1 CDROM.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 51-69.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo Nexos: História das Instituições Educativas**. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e ofícios à educação tecnológica: 90 anos de história**. Pelotas: EdUFPEL, 2007.

MOTA, Luzia Matos; CARDOSO, Eneida Andrade; SANTOS, Laisa Silva. Uma Imagem atual da atividade de pesquisa na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. In: CONGRESSO DE PESQUISA E INOVAÇÃO DA REDE NORTE NORDESTE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: IFAL, 2010. p. 1-8.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **EccoS: Revista Científica**, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. São Paulo, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71570207>. Acesso em: 22 ago. 2020.

12

PESQUISAR EDUCAÇÃO: DA PESQUISA HISTORIOGRÁFICA À PESQUISA-AÇÃO

Márcia Jovani de Oliveira Nunes¹

Josemir Almeida Barros²

Procedimentos e técnicas de coleta de dados: os documentos e o fazer na pesquisa em Educação e seus desdobramentos na pesquisa-ação

O caminho em busca de resposta aos problemas apontados pelas pesquisas em Ciências Sociais é permeado de desafios metodológicos, uma vez que respostas precisam ser capturadas e construídas a partir da “aplicação” de procedimentos científicos. Estudos da história da Educação tem se mostrado muito importante para a compreensão do quadro atual educacional e para o planejamento de ações futuras na busca de soluções aos problemas apresentados. Na área da Educação, tem se destacado e sugerido o desenvolvimento de pesquisas de natureza qualitativa, uma vez que essas permitem atuação prática, por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos e a Pesquisa-ação tem sido apontada como um importante instrumento metodológico na produção de conhecimento e resultados.

A pesquisa qualitativa é caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) pelo interesse na obtenção, descrição, estudos e análises de dados empíricos a partir do ambiente natural no qual estão inseridas as pessoas, lugares e processos interativos. Assim, a pesquisa científica é instrumento fundamental, pode apresentar estreita interação com o ambiente e objeto investigado a fim de compreender os fenômenos sociais da investigação. Desta forma, a identificação, coleta e descrição dos dados primam em retratar o significado que a situação ou objeto pesquisado tem para as pessoas que conviveram ou convivem com ele.

Procuramos descrever nesse artigo os passos percorridos para a construção de uma pesquisa historiográfica em Educação³ com desdobramentos na pesquisa-ação. Foram abordados a revisão bibliográfica, o levantamento dos dados documentais, a realização das entrevistas, metodologias e materiais utilizados a fim de coletar as informações das fontes diretas, bem como os procedimentos que auxiliaram no tratamento e na análise dos dados.

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof/UNIR). Pedagoga do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - Campus Colorado do Oeste. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1568-0462> - E-mail: marcia.nunes@ifro.edu.br

² Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Pedagogo e Historiador. Professor, pesquisador e extensionista do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (DECED/UNIR) - Campus Porto Velho. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa EDUCA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2687-6575> - E-mail: josemirbh@gmail.br

³ O texto faz parte da investigação “Do professor leigo ao graduado no magistério rural: ações pedagógicas e processos formativos na transição do século XX para XXI em Colorado do Oeste – RO”, que teve como objetivo investigar o processo de contratação e de formação em serviço dos professores rurais na transição do século XX para o XXI, com vistas a intervir no cenário atual da educação rural no município de Colorado do Oeste RO.

A revisão bibliográfica realizada em trabalhos, artigos, dissertações e teses disponíveis sobre o tema é de suma importância para a investigação. Para Luna (2002), a relevância de uma pesquisa é afirmada a partir do seu confronto com outras pesquisas e trabalhos desenvolvidos na área. A partir desta primeira investigação é possível perceber melhor a importância do estudo da história da Educação para a compreensão do cenário atual das escolas.

Luna (2002, p. 44) afirma que “nenhuma pesquisa pode prescindir de um completo trabalho de revisão de literatura pertinente ao problema”. O autor aponta que um dos principais objetivos da pesquisa bibliográfica é determinar o estado da arte, ou seja, confrontar o tema investigado, às produções científicas da área. Assim, a investigação bibliográfica, possibilita a compreensão do problema da pesquisa a partir de um referencial teórico que o explica.

O estudo de outras pesquisas na área da Educação, sobre o tema investigado permite também uma revisão sobre como cada pesquisador se apropriou e adaptou metodologias para a coleta de dados empíricos no contexto educacional e, esses dados servem de direcionamento para a elaboração dos próprios instrumentos para a nova pesquisa.

Ademais a revisão bibliográfica favorece a compreensão histórica da Educação, permitindo identificar o momento da inserção e evolução desse tema “dentro de um quadro de referência que explique os fatores determinantes e as implicações das mudanças” (LUNA, 2002, p.86). Para Luna (2002, p. 105), “[...] uma revisão de literatura bem feita constitui um passo decisivo para quem quer que pretenda entrar em uma área de pesquisa”, ou seja, conhecendo o limite onde a pesquisa parou, o pesquisador pode evoluir e avançar no conhecimento científico a partir de sua pesquisa.

A pesquisa de campo é outra metodologia de suma importância tanto para a pesquisa em história da Educação quanto para a pesquisa-ação. Nela a coleta de dados empíricos é realizada junto às fontes diretas, ou seja, pessoas que vivenciam ou vivenciaram o período investigado. Aqui apresentaremos como instrumento de coleta de dados a realização da entrevista a partir de um questionário/roteiro semiestruturado e diário de campo.

Nosella e Buffa (2009) e Galvão e Lopes (2010) afirmam que elaborar e aplicar entrevistas e questionários são boas possibilidades para se produzir fontes inéditas para a pesquisa. Godoy (1995) coaduna que a entrevista é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas qualitativas, pois favorece o contato direto do pesquisador com os colaboradores, permitindo o registro das informações, para posterior análise dos dados e escrita dos resultados que podem incluir “descrições de trechos de conversas e diálogos” (GODOY, 1995 p. 62).

No âmbito educacional a entrevista pode ser aplicada a professores que participaram do magistério em tempos diversos a fim de se conhecer suas versões sobre a trajetória da Educação e com os professores contemporâneos que ainda lecionam nas escolas buscando compreender os problemas e temas atuais da Educação, em geral, os colaboradores aceitam e gostam de participar das entrevistas, mostram-se prestativos e interessados em narrar suas experiências e vivências do magistério. Bastos e Santos (2013, p. 105) afirmam que as “entrevistas são o meio pelo qual as pessoas tornam públicas suas experiências”, além de permitir que “[...] as pessoas falem por si

próprias e que expressem suas opiniões, vontades, crenças etc. Em vez de serem representadas por um intermediador.” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 107) e acrescentam que:

Falar por si próprio ou contar a própria história significa encenar um ato em que os atores expressam suas impressões de mundo, o que pensam sobre si próprios, com base nas informações colhidas em suas experiências particulares, que são, por sua vez, compartilhadas com as pessoas, em sociedade. (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 110).

Para que as experiências singulares possam ser coletadas pela entrevista, Nosella e Buffa (2009) e Galvão e Lopes (2010) orientam que a aplicação de entrevista baseada em questionário permita ao entrevistado descrever todo seu percurso escolar e profissional, desde seu ingresso na rede de ensino até a conclusão do curso, bem como sua inserção no magistério, o processo de formação e qualificação em serviço, suas práticas pedagógicas e a relação que teve ou tem com a comunidade escolar.

No entanto, advertem que esse questionário não deve apresentar rigidez frente a sua aplicação, pelo contrário, seu objetivo deve ser orientar os estímulos oferecidos pelo pesquisador aos colaboradores. Durante a aplicação, embora se tenha criado um roteiro para a entrevista, os colaboradores possuem diversas informações extras relevantes à pesquisa e que são trazidos à baila, além do fato de que as memórias não se apresentam necessariamente sistematizadas em ordem cronológica linear, portanto, a narrativa em pesquisa história obedece a uma ordem que lhe é característica, a partir da relação de memória-esquecimento.

Bastos e Santos (2013, p. 25) advertem ainda que em pesquisa qualitativa de caráter interpretativo, não se deve haver rigidez no roteiro da entrevista para também evitar “levar o entrevistado a elaborar uma resposta que venha ao encontro de uma suposição teórica prévia”, pois é possível que o pesquisador ao verbalizar a pergunta insinue em palavras, gestos ou expressões uma resposta que será interpretada como correta pelo colaborador, encobrendo informações essenciais à pesquisa.

Com relação a definição do primeiro entrevistado, Barbier (2004, p.127) sugere que a mesma ocorra “por amizade, conveniência, recomendação” na sequência, para os demais colaboradores pode ser utilizado o critério de rede descrito por Meihy (2005) no qual o professor ao final da entrevista, indica outro (s) professor(es) para uma nova conversa. Essa metodologia valoriza a visão do colaborador e favorece a identidade do grupo.

No processo de seleção dos colaboradores são priorizadas as participações de pessoas que possuam informações relevantes sobre tema, que demonstram capacidade de expressar-se verbalmente e que mostram disposição e disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Não são incluídas pessoas indicadas que demonstraram vulnerabilidade (LUNA, 2002).

O contato inicial com cada colaborador é estabelecido previamente por e-mail, telefone ou rede social a fim de que em um momento oportuno seja agendado um dia para a entrevista. Nesse momento, o pesquisador esclarece aos colaboradores o percurso realizado para se chegar até ele. Tendo em vista criar condições naturais para o diálogo e proporcionar um clima de confiança

entre o pesquisador e os colaboradores, é importante considerar a escolha do local para realização da entrevista sugerida pelo próprio entrevistado. Meihy (2005) afirma que na maioria das vezes os colaboradores escolhem a própria residência para o encontro. Grazziotin e Almeida (2012) corroboram que esse é um fator muito positivo para a entrevista, pois o ambiente é capaz de evocar as memórias, sinalizar o sujeito e traduzir sua referência de vida.

Concomitante a entrevista é solicitado aos entrevistados outras fontes de dados, de seus acervos pessoais, que possam contribuir com a pesquisa. É comum que sejam apresentados fotografias e documentos diversos que permitam realizar associações e interpretações importantes para a reconstituição da memória dos entrevistados no momento da entrevista (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1991).

Quaisquer que sejam os materiais disponibilizados pelos entrevistados, eles são registrados pelo pesquisador e devolvidos aos colaboradores. Meihy (2005) destaca que a fim de auxiliar e melhorar as condições de coleta, arquivamento e divulgação da história oral tem-se permitido a utilização da mediação tecnológica por meio de gravador, computador, telefone, scanner, máquinas fotográficas, etc. Pinsky (2008) adverte que nos momentos em que é utilizada a fotografia digital tome-se cuidado de não utilizar flashes para evitar a danificação dos papéis, visando preservar a integridade física dos documentos e manter a qualidade da imagem e que uma opção é procurar por locais com boa iluminação natural.

Galvão e Lopes (2010), Grazziotin e Almeida (2012), Thiollent (2011) e Barbier (2004) destacam que a postura ideal para o pesquisador, durante a entrevista, é colocar-se no papel de ouvinte, demonstrando empatia às falas dos colaboradores. Esse saber escutar requer uma abertura holística, que compreenda a pessoa como um todo, sendo esse comportamento essencial para o sucesso da coleta de dados, pois as respostas dos colaboradores criam força diante da escuta sensível do entrevistador que o respeita.

Barbier (2004) e Thiollent (2011) consideram imprescindível à pesquisa-ação que, além de se ter uma atitude de escuta sensível, o pesquisador tenha uma postura aberta, não realizando interpretações, censuras, comparações ou julgamentos sobre as falas dos colaboradores, de forma a aceitar incondicionalmente cada discurso. Trata-se de um momento no qual busca-se compreender sem aderir à manifestação.

Bastos e Santos (2013, p 26) acrescentam que “não se pode dizer o que é certo ou errado na entrevista; o mais importante de tudo é a interação”, e que interrupções adequadas em momentos oportunos são positivas a entrevistas, pois demonstram o interesse do pesquisador pela fala de seu colaborador.

A escuta sensível começa por não interpretar para suspender todo julgamento. Ela busca compreender por ‘empatia’ no sentido rogeriano do termo – o ‘excedente’ de sentido que existe – na prática ou na situação. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida. [...] ela é mais uma arte do que uma ciência, porque toda ciência procura delimitar seu campo e impõe seus modelos de referência, até prova em contrário (BARBIER, 2004, p. 97).

As entrevistas são gravadas, arquivadas, ouvidas e transcritas integralmente, pois de acordo com Bardin (2011) e Meihy (2005), as hesitações, risos, silêncios ou estímulos realizados durante o diálogo, assim como gestos, lágrimas ou expressões que não foram captadas pelas gravações de áudio são importantes para a melhor compreensão do sentido do discurso.

A importância da gravação da entrevista vem do aumento na capacidade de escuta do pesquisador que não precisa preocupar-se e ocupar-se em anotar manualmente todas as informações das falas imediatamente. A utilização do gravador, na maioria das vezes, não intimida ou inibe os colaboradores e facilita muito a observação e compreensão do diálogo (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

Após cada entrevista, é realizada a transcrição. Meihy (2005) afirma que esse momento é de suma importância para a pesquisa, pois ocorre a transformação do estágio oral da fala para o texto escrito, o que favorece seu entendimento, reflexão e estudos. Para Grazziotin e Almeida (2012, p. 43), a transcrição “confere maior objetividade e legitimidade à História Oral”, além de permitir a análise do “conteúdo do discurso e a seleção das palavras”, destacam ainda a importância do próprio pesquisador realizar o processo de transcrição a fim de que se lembre de pontos marcantes e os adicione às falas do entrevistado.

Por tratar-se de um processo demorado, cerca de cinco horas de transcrição para cada hora gravada e aproximadamente dez horas para as edições finais do texto (MEIHY, 2005), é considerado inviável a transcrição total de todas as entrevistas. Portanto, orienta-se que seja selecionada e privilegiada a transcrição de excertos que interessaram e relacionaram-se diretamente com os objetivos desta pesquisa (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012). Os questionamentos e objetivos orientam e determinam os arquivos e dados relevantes à pesquisa, recomenda Pinsky (2008).

Durante as transcrições, são realizadas algumas correções nas entrevistas. Esse procedimento é aconselhado por Nosella e Buffa (2009) e por Meihy (2005) e tem como principal finalidade eliminar vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, palavras repetidas e informações desnecessárias. No entanto, apesar das correções sempre é mantido o sentido intencional do colaborador da entrevista.

Para auxiliar na transcrição das entrevistas, pode ser utilizado um programa próprio para esse fim, aqui utilizamos o MAXQDA⁴, que também favorece, em um momento ulterior, o agrupamento de dados em categorias e subcategorias que são capazes de evidenciar as principais ideias apresentadas nas narrativas das entrevistadas (BARDIN, 2011).

No entanto, “o computador não pode fazer tudo, necessitando de operações prévias, geralmente uma preparação do material verbal e uma previsão das regras de codificação” (BARDIN, 2011, p. 175). Portanto, as informações diversas são importadas para o programa de acordo com a relação que apresentavam com a pesquisa. Quanto às entrevistas, primeiramente são ouvidas e transcritas no próprio software, depois lidas, criando-se e destacando-se categorias e subcategorias

⁴ MAXQDA - software para análise qualitativa de dados.

para análise. Ao programa cabe a função de filtrar e agrupar as informações de acordo com o comando dado pelo pesquisador.

O programa é alimentado com dados oriundos, tanto de fontes oficiais (escritas), quanto com dados provenientes da história oral contada pelos colaboradores. De acordo com Meihy (2005), essas características constituem a chamada história oral híbrida e temática e sua utilização é frequente, pois permite a articulação da prosa com outros documentos, equiparando os códigos orais aos demais.

Bastos e Santos (2013, p. 33) afirmam que “as narrativas se constituem de criações. E é exatamente essa criação que interessa aqui e não a busca de uma possível verdade”. Acrescentam que:

Sempre que nosso objeto de análise forem pessoas, comportamentos, crenças e identidades, não nos será possível atribuir, às impressões sobre o que ouvimos, sentidos de permanência, de essência ou de replicabilidade. Tampouco podemos produzir certezas, a respeito de quem narra ou do contexto social narrado, que possam ser transpostas para outros eventos ou contextos. (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 107).

Assim, não se trata de buscar comprovar ou negar uma história, porque todas as histórias são verdades do ponto de vista de quem as vivenciou, sentiu e, está a contar.

A última etapa das entrevistas é a transcrição na qual, a partir dos estudos realizados até o momento, o pesquisador realiza as necessárias inferências a fim de fazer a interpretação dos fatos históricos. Para Thiollent (2011), as inferências visam constituir um raciocínio do singular em direção a generalização e universalização.

Bastos e Santos (2013, p. 31) coadunam que “esse é o momento em que o investigador tenta criar sentido, segundo determinados posicionamentos teóricos, a respeito daquilo que foi dito na interação entrevistado/narrador”. E que nessa etapa, é necessário decidir sobre várias questões, dentre elas a “escolha de fragmentos da narrativa”, pois essas escolhas evidenciam, tanto os valores quanto os “posicionamentos políticos e teóricos” do pesquisador. O texto de transcrição é reestruturado por diversas vezes, até alcançar a versão final, na qual é possível verter o que foi ouvido do colaborador na entrevista, criando e recriando sentidos e interpretações (MEIHY, 2005).

E, é por meio dos pontos de contato entre as memórias de uns e de outros que se constrói a história. Halbwachs (1990) confirma que a memória individual está enraizada dentro de diversos quadros que podem se aproximar por um momento pela coincidência ou circunstância, assim:

Para que nossa memória se auxilie com a dos outros, não basta que eles nos tragam seus depoimentos: é necessário ainda que ela não tenha cessado de concordar com suas memórias e que haja bastante pontos de contato entre uma e as outras para que a lembrança que nos recordam possa ser reconstruída sobre um fundamento comum. (HALBWACHS, 1990, p. 34).

Desse modo, em história oral, as entrevistas não tem como objetivo contar uma única história, de apenas um dos colaboradores. A partir da entrevista, é utilizada a memória individual de cada professora, de sua vivência singular em lugar específico, para dar sentido e construir um contexto que permite o conhecimento de algo maior: o fenômeno social - pois, para a história oral, a memória individual só produz significado à medida que se une com as outras memórias, trazendo à tona a identidade do grupo, a memória cultural necessária à construção e edificação das lembranças e da história (MEIHY, 2005).

Nosella e Buffa (2009) afirmam que apesar das entrevistas serem direcionadas ao percurso individual dos colaboradores, elas têm como objetivo exteriorizar os aspectos da escola e da sociedade nas quais estes sujeitos estavam/estão inseridos. Dessa forma, a história oral serve como instrumento reflexivo para compreensão e formulação de novas ações e políticas públicas ao novo grupo de professores que atuam nas escolas (MEIHY, 2005).

Apesar da proximidade e da ligação existente entre a memória e a história oral, destaca-se que a primeira constitui-se em documento e a segunda em metodologia que busca o diálogo entre a teoria e a empiria a fim de apresentar novas interpretações do passado que não objetivam comprová-lo, mas compreender suas marcas no presente, no qual, “fica o que significa” (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012, p. 100).

Para Meihy (2005) a história oral pode ser dividida em partes que vão, desde a elaboração do projeto à devolução do produto à comunidade que tenha colaborado com a pesquisa e pode ser realizada a partir de uma pessoa, um grupo definido de pessoas, ou um conjunto grande de entrevistados. Assim, o autor define que:

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continuam com a definição de um grupo de pessoas (ou colônia) a ser entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações; transcrição; conferência da fita com o texto; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, publicação dos resultados, que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY, 2005, p. 17-18).

Para Galvão e Lopes (2010), o recurso da história oral é utilizado quando inexitem ou são raros os testemunhos escritos. Meihy (2005) amplia essa descrição destacando três possibilidades para fundamentação na história oral: quando inexitem documentos, quando existem novas e diferentes versões para a história oficial e, na maioria das vezes quando quer se elaborar uma “outra história” que apresente “a verdade de quem presenciou um acontecimento” (MEIHY, 2005, p. 163).

Assim, a história oral serve de suporte metodológico para a construção de uma história problematizadora, que busca recortes e não totalidades, a fim de desconstruir o real apresentado nos documentos de caráter oficial e trazer à tona as experiências e singularidades das vidas que se inseriram nas instituições escolares rurais através dos tempos (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

Como apoio nas entrevistas e demais atividades de coleta de dados é utilizado o diário de campo no qual são registradas todas as impressões e informações julgadas relevantes para a

pesquisa. O Diário é considerado uma ferramenta imprescindível para a investigação, pois permite anotar tempestivamente à fala do colaborador as características, gestos, tom e expressão da voz, sentimento, pensamentos e reflexões teóricas que favorecem posteriormente a construção e o sentido do texto.

O diário de itinerância trata-se de um instrumento de investigação sobre si mesmo em relação ao grupo e em que se emprega a tríplice escuta/palavra – clínica, filosófica e poética – da abordagem transversal. Bloco de apontamento no qual cada um anota o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de sua teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à vida. (BARBIER, 2004, p. 133).

Para Barbier (2004), o diário se assemelha ao diário íntimo por seu caráter particular que permite registrar muito além de informações, mas “pensamentos, sentimentos, desejos, sonhos muito secretos” (BARBIER, 2004, p. 13), que às vezes num sobressalto e até de forma utópica invadem a mente do pesquisador durante o processo investigativo e precisam de registro imediato para não ficar perdido em meio a tantas informações.

Para registro dessas informações, é escolhido um caderno pequeno, pela praticidade de carregá-lo para todos os locais, pois muitas ideias, importantes para a pesquisa, ocorrem fora dos momentos de investigação, momentos em que a mente do pesquisador parece querer acomodar as diversas informações e disso nascem diversas conexões relevantes. Muitas vezes, na impossibilidade de registrar tempestivamente no caderno, as informações podem ser gravadas pelo próprio pesquisador e salvas em uma pasta que igualmente representa o diário de campo.

A pesquisa documental também auxilia muito no processo de triangulação de dados, juntamente com as entrevistas e observações (diário de campo). Nosella e Buffa (2009) recomendam que ainda na fase de pré-projeto, antes de iniciar a elaboração do projeto propriamente dito seja realizada uma visita inicial às instituições que se pretende investigar, a fim de verificar a existência e a possibilidade de acesso aos dados, bem como contatos oportunos.

PINSK (2008) aconselha que durante as visitas realizadas, ao longo da pesquisa seja elaborado um fichamento dos dados relevantes, transcrevendo-os integral ou parcialmente, de acordo com a necessidade, atentando-se para o cuidado de referenciar os documentos transcritos nessa etapa, de modo que seja possível identificá-los posteriormente quando utilizados.

Essa estratégia trata-se de “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 2011, p.51). Barros (2013, p. 46) adverte sobre a cautela necessária à fase de levantamento documental, afirmando que essa atividade exige “paciência e cuidadosa seleção”.

Luna (2002) afirma a existência de uma grande variedade de documentos sob formas distintas que podem ser utilizados como fonte de informação. Para Galvão e Lopes (2010), as fontes históricas são matéria prima fundamentais para que o pesquisador reconstrua o tempo e o espaço

passado. Grazziotin e Almeida (2012) afirmam que mais do que um quebra cabeça no qual as peças se encaixam perfeitamente, as pistas levantadas para composição da memória se assemelham a um mosaico, em que pequenas peças coloridas e variadas, pedaços de história, se justapõem lado a lado construindo aos poucos o desenho, cenário social de uma época.

Sobre os tipos de fontes, Galvão e Lopes (2010) inculcam que quanto mais variadas forem as fontes, maior e mais rica em detalhes se mostra a pesquisa, uma vez que permite mais confrontos de informações que favorecem a exploração, compreensão e interpretação dos dados.

Pesquisa-ação: apontamentos de uma investigação

Geraldi, Fiorentini e Pereira (2003, p. 168-169) criticam o fato de que frequentemente os pesquisadores utilizam-se de metodologias inadequadas na pesquisa em Educação “como se pudessem aplicar algum tipo de prática na escola, independente das concepções dos professores sobre educação, conhecimento, aprendizagem e sem ter em conta o contexto institucional e social de suas práticas”. Sendo que dessa forma a pesquisa educativa perde seu principal sentido, passando a ser identificada apenas como “procedimentos mecânicos e técnicos padronizados”, deixando de constituir-se como “uma forma de ensino e vice-versa”, “um conjunto de idéias e princípios dinâmicos”.

Thiollent (2011) confirma e sugere que seja repensada a dinâmica da pesquisa em Educação a fim de proporcionar momentos de participação da comunidade que utiliza o sistema escolar, promover contato direto e diálogo com os interessados, inserir a linguagem popular nas discussões sobre os problemas e busca de soluções, pois esta é uma forma de reafirmar os objetivos teóricos da pesquisa.

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que apresenta uma proposta de resgate do envolvimento e participação das comunidades e grupos populares nos diálogos, debates e discussões sobre os problemas que os acometem. É uma dinâmica de via de mão dupla, pois ao mesmo tempo em que os sujeitos participam ativamente da discussão, também são formados, aprendem por meio das reformulações e transformações de suas ideias em ações exequíveis, percebem que é possível planejar e trazer algo do imaginário para o material e realizar a passagem do conhecer para o agir. Esse é um processo crítico e libertador capaz de promover a emancipação e a autonomia do grupo (THIOLLENT, 2011).

Nosella e Buffa (2009) destacam que a pesquisa histórica sobre a Educação deve primar por retratá-la criticamente, trazendo à baila novos instrumentos para a compreensão da história escolar, capazes de elevar tanto o nível de conhecimento profissional quanto a responsabilidade sobre as escolhas, possibilitando reflexões, mudanças e transformações sociais. Sob esse aspecto, a pesquisa histórica tem valor educativo, cultural e social, pois permite compreender a construção e a evolução do espaço escolar. Em termos gerais, podemos dizer que tais pesquisas nos ajudam a compreender como nos constituímos o que somos.

Dessa forma, a pesquisa dedica-se inicialmente a historiografia, conhecer o que já existiu, a trajetória da Educação e, posteriormente estuda a realidade atual das escolas na perspectiva de investigar se os problemas apontados para a educação contemporânea se remetem ao passado; ao mesmo tempo que tem como foco apontar possíveis alternativas vinculadas ao pensar e fazer da escola junto aos agentes do ensino na perspectiva da pesquisa-ação.

Tratamento e análise dos dados

Após levantamento e coleta é realizada a análise dos dados, na qual todo material recolhido durante a pesquisa é submetido a um conjunto de instrumentos metodológicos com o objetivo de “procura conhecer aquilo que está por detrás das palavras” que foram ditas ou lidas, o que está oculto nas entrelinhas de cada documento, a fim de se construir uma outra realidade por meio das mensagens (BARDIN, 2011, p. 50).

A etapa de análise dos dados não deve ficar limitada ao diálogo das entrevistas quando se tratar de uma pesquisa que tenha como proposta realizar uma leitura histórico crítica da Educação. A análise busca compreender as informações apresentadas nas entrevistas por meio de sua articulação com “uma grande teia de significações” (BASTOS; SANTOS, 2013, p. 28).

Para Bardin (2011, p. 55), “a formação em análise de conteúdo se faz pela prática”, pois os instrumentos são empíricos e estão em constante aperfeiçoamento e adaptação, sendo reinventados a cada momento para que possam melhor se adequar à diversidade de discursos apresentados na análise das comunicações.

A análise de conteúdo da pesquisa é organizada em três fases cronológicas, de acordo com Bardin (2011, p. 125): I) pré-análise; II) a exploração do material; III) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, segue-se muito a intuição em busca de realizar uma organização, que possa sistematizar as primeiras ideias que desencadeariam as próximas atividades. Portanto, esta fase consiste no levantamento e seleção dos documentos que serão posteriormente submetidos à análise (BARDIN, 2011).

Os documentos selecionados recebem a seguinte organização e tratamento: a) A leitura “flutuante”, na qual é realizada uma breve observação dos materiais pré-selecionados a fim de conhecer o texto e verificar se este atende aos interesses da pesquisa proposta, se compreendem o período analisado e as informações que tem significado (BARDIN, 2011); b) Após a separação dos documentos, é realizada a *constituição do ‘corpus’* analisando-se os documentos a partir das seguintes regras: 1) Regra da representatividade: é mantida uma amostra, não são utilizados todos os materiais disponibilizados e 2) Regra da pertinência: que considera os documentos que se relacionam diretamente aos objetivos da pesquisa (BARDIN, 2011) e exclui os demais documentos.

A exploração do material é também uma fase demorada e cansativa, que exige muita atenção para realizar as corretas “codificações, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2011, p. 131). A

separação e reagrupamento dos dados é realizada em função das categorias que surgiram a partir das entrevistas. Bardin (2011, p. 147) define categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

Para definição das categorias é utilizada a regra da enumeração por intensidade, descrita por Bardin (2011, p. 140), na qual “a medida de intensidade com que cada elemento aparece é indispensável na análise dos valores (ideológicos, tendências) e das atitudes”. Portanto, as categorias são criadas em função da repetição com que determinados temas surgem ao longo das entrevistas, buscando evidenciar os pontos de contato da memória coletiva do grupo investigado. “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148).

A análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso, predizer os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda não esteja ao alcance das nossas capacidades (BARDIN, 2011, p. 169).

O principal objetivo desta etapa é destacar nas entrevistas os pontos de contatos das memórias dos professores e por meio desses dados investigar causas e efeitos, ou seja, as implicações que a história dessa educação trouxe para a o grupo atual de professores que trabalha nas escolas.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação: Quando a coleta de dados se dá através de entrevistas semi diretas é possível perceber que a subjetividade está muito presente e que o entrevistado “orquestra mais ou menos a sua vontade” todo o discurso. Trata-se de uma “encenação livre daquilo que a pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa”. Esse aspecto traz à tona a “riqueza da fala” por meio da “singularidade individual” (BARDIN, 2011, p. 93-94).

Para as entrevistas pode ser utilizada a análise de conteúdo clássica, na qual de acordo com Bardin (2011), é elaborado um quadro categorial, que privilegia a repetição e frequência temática. No entanto, é possível observar que em algumas entrevistas, aparecem dados que manifestam a unicidade da pessoa e pode ser de interesse proposital manter tais características a fim de preservar a particularidade, a singularidade e a riqueza da informação. Portanto, as entrevistas podem obedecer dois níveis de análise, a fim de enriquecer um ao outro e permitir um aumento na qualidade na informação final (BARDIN, 2011, p. 95).

Para Bardin (2011, p. 96), na análise da entrevista é essencial ter empatia e valorizar a intuição, trata-se de procurar “compreender a partir do interior da fala de uma pessoa”. Portanto, a partir da leitura criteriosa de cada entrevista vão sendo desenhadas as principais categorias encontradas nas narrativas que são destacadas em diversas cores no texto.

Assim, após a leitura minuciosa de cada entrevista, buscou-se destacar as categorias já existentes e criar novas categorias ou subcategorias. Cada um desses segmentos recebe

cores diferentes ao longo do texto. Ao distanciar-se literalmente do texto, afastando-se o olhar, observando-o do alto, o texto apresenta uma aparência de arco íris. Bardin (2011) justifica tal efeito afirmando que as mensagens levantadas nas entrevistas não são lineares, e que:

Tal como uma tela com urdidura e trama, os temas aparecem e depois reaparecem um pouco mais à frente, em função da progressão de um pensamento que se procura. O processo de análise transversal sistemática consiste em destruir, com tesoura e cola (ou tratamento de texto), este pequeno jogo do eixo do espírito. (BARDIN, 2011, p. 97).

No momento seguinte são criados novos documentos. O programa de análise de dados qualitativos pode ajudar a fazer a parte “de recortar e colar” os dados de acordo com sua categoria. Cada categoria compõe um documento novo que registra a origem da informação, ou seja, a partir de qual entrevista foi coletado o excerto. Por fim, o programa produz um documento que agrupa, em uma categoria, todas as entrevistas. A questão a seguir foi: o que fazer com esse material? Bardin (2011) afirma que:

Em primeiro lugar, é preciso ‘ler’. Mas não basta ler e compreender ‘normalmente’. É preciso usar perguntas como auxílio: ‘O que está dizendo essa pessoa realmente? Como isso é dito? Que poderia ela ter dito de diferente? O que ela não diz? Que diz sem o dizer? Como as palavras, as frases e as sequências se encadeiam entre si? Qual é a lógica discursiva do conjunto? Será que posso resumir a temática de base e a lógica interna específica da entrevista? Etc. (BARDIN, 2011, p. 98).

Há momentos em que os entrevistados repetem informações, dando ênfase a um ou outro aspecto que consideram relevantes ou em que gostariam de realizar uma crítica, mas não querem fazê-la diretamente, com suas próprias palavras, portanto buscam nos olhos do pesquisador para que ele compreenda que, apesar de estarem narrando daquela forma, não foi isso o que realmente aconteceu.

Considerações finais

Nesse artigo foram apresentadas algumas das ideias, conceitos e/ou concepções metodológicas, tipos e características de instrumentos de coleta de dados que permitiram o levantamento de informações e conseqüentemente sistematização dos mesmos.

Coleta e análise dos dados que tornou possível a realização de uma pesquisa historiográfica em Educação com foco na pesquisa-ação, dentre eles podemos citar como de suma importância: a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas semiestruturadas a fim de coletar fontes orais e documentais que compõem a história oral híbrida e temática que trabalha na perspectiva da memória coletiva servindo de suporte metodológico para a construção de uma história problematizadora capaz de fomentar e provocar a pesquisa-ação, que por sua vez tem como objetivo a transformação da realidade escolar a partir da participação e colaboração dos próprios participantes da pesquisa.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Josemir Almeida. **Organização do ensino rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins dos XIX e início do XX (1899-1911)**. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (org.). **A entrevista a pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação**. Rio de Janeiro: Faperj, 2013.

BOGDAN, Robert. C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GERALDI, Corinta Maria; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. (org). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Revista dos tribunais Ltda, 1990.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

13

TRAJETÓRIAS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

*Eduardo Kamitani¹
Carlos Edinei de Oliveira²*

Introdução

Este artigo aborda a história do ensino de História no Brasil, ressaltando seus diferentes usos e sentidos entre o período que vai da fundação do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro em 1841 até nossos dias, passando pela influência das pedagogias tecnicistas e escola novista até os recentes debates em torno da sua acepção. Por fim, abordaremos as últimas legislações educacionais, a LEI 9394/96, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso de 2012, e a Base Nacional Comum Curricular de 2019.

Em meio aos recentes ataques que a disciplina de História vem sofrendo atualmente, com cortes de bolsas de pós-graduação, desvalorização dos professores e questionamento dos saberes historiográficos, se faz necessário pensar, sua identidade e seus métodos em sala de aula com o intuito de discorrer sobre a questão: qual o significado do ensino de História nas escolas?

Dessa forma, esse trabalho foi dividido em cinco partes: primeiramente será apresentado o percurso da história enquanto disciplina escolar no ensino básico; a influência da pedagogia escola novista entre os anos 1930 a 1961; o regime militar e o modelo tecnicista; a redemocratização e a implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996; Orientações Curriculares de Mato Grosso e o ensino de História, a criação da Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História.

As referências teóricas foram selecionadas tendo como base os estudos realizados na disciplina de História do Ensino de História no Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória realizado na Universidade do Estado de Mato Grosso. Dessa forma, foram utilizados os seguintes referenciais: Circe Bittencourt (2011), Thais Nívia de Lima Fonseca (2004), Flávio Beiruti e Adhemar Marques (2009), Elza Nadai (1993) e Selva Guimarães Fonseca (2003). Em relação ao movimento escolanovista e a pedagogia tecnicista foi utilizada Demerval Saviani (2019) e Selva Guimarães Fonseca (2003), sobre a análise do ensino de História proposto nas Orientações Curriculares de Mato Grosso a referência foi Carlos Edinei de Oliveira (2014). Por meio da leitura, e análise dos textos apresentaremos uma síntese da trajetória da disciplina no Brasil, tal como seus objetivos definidos nas legislações federais e do Estado de Mato Grosso.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, atualmente aluno do programa de Mestrado Profissional de Ensino de História (ProfHistória), oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), professor da educação básica do Estado de Mato Grosso. - E-mail: kamitani.k@unemat.br.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória) e do Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Membro da Reconal-Edu. - E-mail: carlosedinei@unemat.br.

A partir de uma análise crítica, as questões que envolvem as políticas educacionais no Brasil serão tomadas como campos de disputas políticas e ideológicas entre diferentes grupos sociais ao longo da história. As Leis de Diretrizes curriculares, dessa forma, são interpretadas como conquistas de determinadas ideologias que se impõem como hegemônicas para toda a sociedade.

A História do Ensino de História: uma revisão

Segundo a narrativa tradicional sobre a história do Ensino de História, a disciplina de História passou por quatro momentos fundamentais no Brasil: o primeiro tem início com a fundação do IHGB em 1838 até a chegada de Getúlio Vargas ao poder, marcado pela inclusão da história como disciplina escolar pautada no modelo eurocêntrico universal; o segundo, da Era Vargas até o regime militar, caracterizado pela valorização do projeto nacionalista e expansão do movimento renovador; o terceiro, do regime militar até a redemocratização, apogeu do projeto tecnicista na educação; por fim, da década de 1980 até a elaboração da BNCC 2019, período assinalado pela abertura política e novas influências no campo da História.

Enquanto disciplina escolar, a História aparece pela primeira vez no currículo do Colégio Pedro segundo, a partir da sexta série do primeiro nível. Fundado em 1838, essa instituição serviu como parâmetro curricular para grande parte das escolas no Brasil. Sob a influência do modelo francês, foi implantada a História da Europa Ocidental, vista como a verdadeira história da civilização. Já a História do Brasil aparece apenas como um fragmento da História Universal. Seu conteúdo era composto por biografias de homens ilustres, além de batalhas e datas.

No governo Vargas foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que, sob a tutela do jurista Francisco Campos. Este, promoveu a centralização da política educacional, e fez com que a História se tornasse a ferramenta principal na busca da construção do espírito nacional.

A educação em tempos varguistas, a reforma Francisco Campos (1931) recomendava para o ensino de História uma redução do modelo cronológico positivista, porém sem perder de vista os grandes episódios e heróis fundadores da nação. A novidade estava em incitar o uso de recursos visuais para estimular a curiosidade dos alunos. No currículo, segundo Fonseca (2004), a disciplina de História do Brasil e História da América apareciam como objetivo central das aulas, o que na prática não ocorreu, uma vez que a História do Brasil aparecia como apêndice da história universal, com carga horária reduzida.

Em 1937, o advento do Estado Novo acelerou ainda mais os anseios centralizadores de Getúlio Vargas. O ministro Gustavo Capanema realiza uma nova reforma em 1942, que ampliou a carga horária para História do Brasil, inseriu História da América e reformulou a educação secundária. De acordo com a Lei n. 4.244/42, o ensino secundário teria, entre outras, a finalidade de “acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (BRASIL, 1942).

Nas décadas de 1950 e 1960, os debates em torno dos rumos da economia nacional ganharam destaque nas universidades brasileiras, e seus efeitos não demoraram a aparecer nas escolas. Para Berutti e Marques (2009, p.110), “o ensino de História procurou dar destaque aos grandes processos econômicos, ressaltando o papel da economia brasileira”.

Com a promulgação da Lei n. 4.024/61, o governo federal estimulou a descentralização das políticas educacionais. O resultado foi a proliferação de modelos alternativos de ensino por todo país (associação entre ensino e pesquisa em sala de aula; estudos sobre o meio social dos alunos; uso de recursos não tradicionais, como música e imagens). Essas “inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como corresponsável pelo seu processo educativo” (NADAI, 1993, p. 156).

A implantação do regime civil militar a partir de 1964 provocou o aborto dessas iniciativas educacionais. A multiplicação de cursos de licenciatura curta e a fusão de História e Geografia na disciplina de Estudos Sociais no primeiro grau, incitaram o esvaziamento da área de humanas. A História “ficou relegada à ínfima carga horária e somente obrigatória em uma única série do segundo grau posterior à escola fundamental, para alunos de 15-17 anos e com três anos de duração” (NADAI, 1993, p.157-158).

Com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, o governo federal centralizou novamente as políticas educacionais. Os conteúdos a serem ensinados na escola, em todas as áreas do conhecimento, são planejados e sistematizados pelos órgãos governamentais e suas equipes de profissionais especialmente formados para este fim (FONSECA, 1993, p. 55).

Com o fim do regime civil militar abre-se um intenso debate em torno da reconstrução das liberdades democráticas. No campo da educação, novas e velhas propostas de ensino se enfrentavam pela implementação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases. Os resultados desses embates produziram a Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e mais tarde a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2019.

A legislação educacional pós ditadura será analisada mais adiante nesse artigo, cabe agora entender as duas teorias pedagógicas que dominaram o cenário nacional no século XX, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista.

A Pedagogia Nova e o ensino de História

Em 1932 um conjunto de intelectuais brasileiros, liderados por Anísio Teixeira e Fernando Azevedo, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Um documento que marcou as intenções de reformulação do modelo educacional no Brasil. O Manifesto era ao mesmo tempo uma proposta inovadora e uma crítica ao modelo tradicional fundado no século XIX, pautado no modelo positivista. “O Manifesto considerava que a educação é, dentre todos os deveres do Estado, o mais importante, que exige maior dedicação e sacrifícios e que, se não levado a sério, compromete as novas gerações e o futuro do país” (SAVIANI, 2019, p. 251).

Muitos elementos defendidos pelos pioneiros em 1932 foram inseridos na carta constitucional de 1946, entre eles: a exigência de concursos para lecionar; a descentralização do ensino e a cooperação entre governo federal e estados; o percentual de impostos destinados à educação; a assistência a alunos carentes; a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2019, p. 281).

A luta pelos princípios renovadores atingiria seu auge com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases 4.024, de 1961. A LDB definiu a obrigatoriedade de 12% dos recursos federais e 20 % dos recursos estaduais para a educação. Além disso, permitiu aos estados a autonomia na elaboração de diretrizes curriculares que se adequassem às diferentes realidades da nação. “Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB” (SAVIANI, 2019, p. 307).

Paralelo aos debates que levaram a formulação da LDB de 1961, o recém-criado Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) ampliava pesquisas sobre a realidade econômica e social brasileira. Fundado pelo Decreto 57.608/55, o ISEB nasceu com o objetivo de propor caminhos para o desenvolvimento nacional. Influenciados pela ideologia nacionaldesenvolvimentista, os intelectuais do ISEB acreditavam que a solução para o Brasil seria o investimento na industrialização nacional. A educação deveria acompanhar o modelo econômico e estimular o conhecimento sobre a realidade nacional, ao mesmo tempo que deveria formar a mão-de-obra qualificada para atuar nas indústrias nacionais (SAVIANI, 2019, p. 316).

Os efeitos do nacional desenvolvimentismo nos anos 1950 e 1960 foram sentidos no campo da educação. Surgiram múltiplas iniciativas populares voltadas à alfabetização e conscientização das massas, tais como: “[...] Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) (1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) (1952-1963); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963); Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) (1962-1963).” (SAVIANI, 2019, p. 316).

Em meio a esses movimentos Paulo Freire emerge como intelectual defensor da formação popular. Devido a fatores externos, essas iniciativas não tiveram durabilidade.

Desde o final da segunda guerra mundial, com a bipolarização política, os Estados Unidos buscaram ampliar sua influência na América Latina. A Doutrina de Segurança Nacional, elaborada pela Central de Inteligência Norte Americana (CIA), criara uma cartilha com orientações de combate ao perigo vermelho em todas as esferas sociais.

No Brasil, a Escola Superior de Guerra (ESG), fundada no governo Dutra, foi a porta de entrada para a Doutrina de Segurança Nacional. Com o objetivo de identificar e combater iniciativas que se aproximassem da esquerda, a ESG, em 1961, em conjunto com empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, criaram o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES).

Segundo Saviani (2019), o IPES agia através dos meios de comunicação elaborando programas e propagandas com forte teor ideológico anticomunista. Além do IPES e da ESG, em 1959 surgiu o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). Em meio aos anos mais intensos da guerra

fria, o IBAD agia financiando campanhas de candidatos ao legislativo que estivesse alinhados com o discurso da Doutrina de Segurança Nacional, além de espalhar propagandas contra o governo de João Goulart.

A interferência concreta desses órgãos na educação ocorreu no Fórum: “A educação que nos convém”. Realizado em 2 de julho de 1968, esse evento teve como objetivo a criação de uma proposta de reforma universitária. O sentido geral para a política educacional brasileira proposto no evento foi pautado na “teoria do capital humano; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro de parâmetros da ordem capitalista” (SAVIANI, 2019, p. 344).

O quadro geral da década de 1960, marcada pela crise dos mísseis, pela doutrina de segurança nacional e, pelo golpe de 1964, selava o destino das iniciativas populares e do movimento renovador no campo da educação. Uma nova concepção de educação estava sendo gestada pela tríade IPES, IBAD, ESG. Não foi coincidência que grande parte dos movimentos de formação popular são extintos entre 1963 e 1964.

A Pedagogia Tecnicista e o Ensino de História

A emergência da pedagogia tecnicista ocorreu no contexto da chegada dos militares ao poder no golpe civil-militar de 1964. Na ânsia de imprimir outros rumos à educação no Brasil, mais voltada aos interesses do capital e alinhada ideologicamente ao modelo norte americano de ensino, os militares centralizaram as políticas educacionais e promoveram reformas que reduziram drasticamente as iniciativas de formação popular e a autonomia das escolas e dos professores.

Nesse sentido, duas reformas merecem destaque: a LDB 5692/71, de 1971, e a LDB 5540/68 de reforma universitária. As duas caminham no sentido de retirar autonomia das instituições de ensino e reduzir a criticidade da área de ciências humanas.

No entanto, cabe analisá-las separadamente. De acordo com Fonseca (2012), a LDB de 1971, ao fundir as disciplinas de Geografia e História em Estudos Sociais, nas séries do primeiro grau, esvaziou os conteúdos e eliminou as diferenças entre elas. Outro fator foi a descaracterização dessas disciplinas, vistas pelo regime como críticas e subversivas.

A definição do Conselho Federal de Educação (CFE), a respeito dos objetivos de Estudos Sociais era, a adequação do sujeito ao meio e aos interesses da pátria, ampliando sua capacidade de viver e conviver em sociedade. Nas palavras da autora:

Ao definir as metas do ensino de Estudos Sociais no lugar de História e Geografia, o Conselho tenta reduzir os propósitos do ensino destes dois campos de conhecimento ao ideário que norteava a ‘cruzada cívica dentro das escolas’. Em primeiro lugar, “ajustar ao meio e não transformá-lo; em segundo, ‘viver e conviver’ e não subverter (FONSECA, 1993, p. 42).

Em consonância com os objetivos dos militares, a obrigatoriedade de Estudos Sociais nas escolas retira a criticidade da área de humanas e amplia o modelo tecnicista.

Baseada no acordo de colaboração entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para Cooperação Internacional (USAID), a reforma universitária de 1968 agiu no sentido de eliminar o processo democrático do nível superior e ampliar o controle ideológico sobre professores e alunos. Em relação ao ensino de História, a abertura dos cursos de licenciatura curta diminuiu a capacidade crítica que uma formação mais longa poderia promover.

Nos bastidores dessas reformas, a pedagogia tecnicista serviu de fundamentação teórica para suas elaborações. Segundo Saviani (2019, p. 381), “[...] com base no pressuposto da neutralidade científica, [...] a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional.” Trata-se de tornar o processo de ensino o mais objetivo possível, através de modelos padronizados e pré-determinados que reduzam ao máximo a interferência de elementos subjetivos. A mecanização do ensino teria a finalidade de produzir um indivíduo adaptado do modelo industrial de sociedade, capaz de realizar múltiplas tarefas de forma acrítica.

Na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 2019, p. 382).

Sob a bandeira da neutralidade e racionalidade técnica, como necessidades impostas pelo processo de modernização, os militares reduziram a autonomia das escolas implantaram a transposição do modelo de administração fabril para o ensino.

Nos anos 1980, o alto índice de analfabetismo e evasão escolar revelava o fracasso do modelo tecnicista. Segundo Saviani (2019), esse fracasso ocorreu, entre outros fatores, devido ao choque entre o projeto tecnicista e a influência que a Pedagogia Escolanovista exercia entre os educadores. Somado a isso, a redução cada vez maior dos investimentos na educação contribuiu para ruir o projeto de ensino dos militares.

Lei 9.394/96, PCNs, Orientações Curriculares de Mato Grosso e o ensino de História

Na década de 1980 inúmeras transformações remodelaram o cenário político internacional. Em meio ao clima de vitória do modelo capitalista, devido à queda do muro de Berlim e a posterior desintegração da União Soviética, os militares deixaram o poder no Brasil. Novos ares alimentavam o debate em torno da construção de uma sociedade mais justa e democrática. O resultado foi a promulgação da constituição de 1988 que, entre outros direitos, trazia a educação como direito universal, público e gratuito. A conquista do direito à educação foi resultado de intensas lutas encabeçadas por docentes, sindicatos, estudantes e operários. Porém, outro desafio se apresentava

aos professores, lutar pela elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases que substituísse a Lei 5.692/71, outorgada nos anos mais violentos do regime militar, pautada no modelo tecnicista.

A promulgação da Lei 9.394/96 que estabeleceu as novas diretrizes para educação pode ser vista como resultado dessa dupla realidade: pressão de movimentos sociais e adequação aos padrões externos. Em relação aos princípios e fins da educação nacional, a mescla de categorias como: tolerância, liberdade, gestão democrática com padrão de qualidade e formação profissional, revelam o contexto social e político dos anos 1990.

A LDB de 1996 determinava a elaboração de uma proposta curricular comum a todo o território nacional. Nesse sentido, em 1995 o Ministério da Educação realizou uma pesquisa analisando os currículos de 21 Estados da federação a fim de elaborar os Parâmetros Curriculares Comuns (PCNs). A partir de 1996 até 1997 foram publicados os PCNs para o ensino fundamental e médio.

O ensino de História, nos PCNs, foi proposto a partir eixos temáticos para o ensino fundamental. Entre esses temas estão: História local e do cotidiano, História das organizações populacionais, História das representações e relações de poder. Esse modelo de ensino de História, segundo Fonseca (2012, p.62), era uma resposta ao modelo eurocêntrico e positivista. “Assim, a organização curricular por temas passou a ser um desafio teórico e metodológico, uma postura crítica ante as tramas da produção e difusão do conhecimento histórico” (FONSECA, 2012, p. 63).

Nas Orientações Didáticas do PCNs de História constam recomendações ao professor:

Valorize, inicialmente, os saberes que os alunos já possuem sobre o tema abordado, criando momentos de trocas de informações e opiniões; selecione materiais de fontes de informação diferentes para que sejam estudados em sala de aula; proponham que os estudos realizados se materializem em produtos culturais, como livros, murais, exposições, teatros, maquetes, quadros cronológicos, mapas, etc. (BRASIL, 1998, p. 53).

Entendemos que o PCN, em relação a História no ensino fundamental, apresenta um avanço em relação aos métodos tradicionais quando recomenda a valorização dos saberes pessoais dos alunos e o diálogo como forma de construção do conhecimento histórico escolar. Um outro avanço pode ser observado quando o documento sugere o uso de fontes de informação em sala de aula como uma forma de fomentar a pesquisa com os alunos. Porém, chamar atenção para a formulação de quadros cronológicos, a lei esbarra no modelo linear eurocêntrico de ensino.

Em relação a abordagem da História no ensino Médio, os PCNs apresentam a disciplina responsável pela análise dos problemas contemporâneos, assim como identificar rupturas e continuidades que ocorrem na sociedade, além de estimular o caráter humanista da História para além da visão utilitarista. Nesse sentido, o documento busca romper com o modelo tecnicista que marcaram a educação básica nos anos do regime militar.

A influência da Escola dos Annales pode ser percebida em várias partes do texto, em alguns momentos de forma explícita, em outros de forma indireta.

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos 'grandes eventos' ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de 'carne e osso', tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa (BRASIL, 1998, p. 21).

Nesse excerto, podemos notar a valorização de história cultural e da micro história em contraposição ao materialismo histórico e ao positivismo na passagem que ressalta a importância de conhecer a ações dos homens e mulheres de "carne e osso", dos comuns, e não só dos grandes eventos e das grandes estruturas que provocam o desaparecimento desses sujeitos. Sobre as competências e habilidades para serem desenvolvidas no ensino de História, consta: "criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção" (BRASIL, 1998, p. 28). A recomendação para o uso de diferentes fontes como objeto de pesquisa em sala de aula visa promover com os alunos o letramento de diversas linguagens, como a leitura de imagens, textos, filmes, pinturas, músicas, poesia, cartas, charges, matérias jornalísticas, entre outros.

Seguindo a orientação da LDB 1996, sobre a elaboração de orientações curriculares específicas para cada Estado da federação, o Estado de Mato Grosso publicou, em 2012, as Orientações Curriculares da Educação Básica. Esse documento foi dividido em cinco livros contendo as Orientações Curriculares para as áreas de: linguagens, Ciências da Natureza, Diversidades Educacionais, Matemática e Ciências Humanas.

Em relação ao ensino de História, de acordo com Oliveira (2014), as Orientações recomendam a interdisciplinaridade, a formação para a cidadania, superar a barreira da história vista de cima, a valorização da História local e regional e a formação crítica do aluno. Porém, a ausência de referências teórico metodológicas como orientação para o trabalho dos professores demonstra o desinteresse pela área de humanas.

Para o ensino médio, as Proposições Metodológicas estão definidas pelos seguintes caminhos: partir do conhecimento do aluno; sair do senso comum e chegar ao conhecimento científico; e, estimular a pesquisa em sala de aula. De todas essas propostas, a última merece maior destaque, visto que, "a pesquisa possibilita ao estudante pensar sua realidade e produzir texto próprio referenciado cientificamente sobre o problema a ser investigado" (OLIVEIRA, 2014, p. 96).

Por fim, em Estratégias de Ensino propõe o uso de novas tecnologias como recursos para serem utilizados em sala de aula, tais como, imagens, vídeos, cinema, televisão, internet, entre outros. Porém, não há orientações teóricas e metodológicas de como utilizar esses recursos, o que, de certa forma, acaba por reforçar determinadas práticas vistas como tradicionais.

Em Mato Grosso, percebe-se no currículo real da escola a utilização de poucos recursos nas aulas de história. Os métodos tradicionais e os usos de recursos, dentre eles, livros didáticos, documentários, filmes e aulas expositivas com utilização de

diapositivos em retroprojetores são mais utilizados, porém em uma perspectiva tradicional evocando mais a ilustração dos conteúdos ou a apresentação de conteúdos novos, sempre seguindo as instruções do livro didático (OLIVEIRA, 2014, p. 98).

Desse modo, pensar o uso de imagens como fonte histórica, assim como a elaboração de materiais de apoio ao professor representa um campo a ser explorado na educação de Mato Grosso.

A BNCC e o Ensino de História

Em 2015 o Ministério da Educação iniciou uma série de debates realizados em todos os Estados com o objetivo de produzir um documento que criasse uma base curricular de ensino para todo o território nacional. O enfrentamento entre diferentes posicionamentos políticos eclodiu em torno do que deveria ser ensinado em História. Em meio a acalorados embates, a Base Nacional Comum Curricular foi sancionada pelo Ministério de Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017. A História foi contemplada como parte integrante da área de ciências humanas dos currículos do ensino fundamental e médio com determinações específicas para seu ensino.

Ao analisar o documento ressaltamos três aspectos: público do ensino médio; as finalidades do ensino médio e as competências e habilidades para área de Ciências Humanas.

Em relação ao perfil do estudante do ensino médio, a BNCC adverte a necessidade de entender a juventude como um conceito multifacetado, com múltiplos sentidos na contemporaneidade. Dessa forma, cabe:

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 463).

O reconhecimento das diversidades torna-se elemento fundamental para a reformulação do conceito de escola e das práticas de ensino que apontam para novas formas de aprender e ensinar em sala de aula.

Sobre a finalidade do ensino médio, a BNCC propõe que a escola acolha os jovens nas suas diferenças e valorize o protagonismo do aluno na construção do conhecimento em consonância com os desafios “da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, 12 alicerçadas no conhecimento e na inovação” (BRASIL, 2017, p. 465). A esses requisitos somam-se o estímulo a ações cooperativas e a capacidade de trabalhar em equipe, preparando o jovem para o exercício da cidadania e o trabalho.

Embora o documento evidencie o protagonismo dos alunos na resolução de problemas locais, por outro lado, essas habilidades parecem estar direcionadas para atender as necessidades do mercado de trabalho, referente a formação de trabalhadores polivalentes. Termos como “adaptação”

“flexibilidade” e “aperfeiçoamento”, típicos da organização toyotista de produção, aparecem com proeminência no texto. Nesse sentido, destacamos que a preparação básica para o trabalho e a cidadania, a BNCC:

[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2017, p. 465-466).

Nesse trecho, dedicado a dupla formação do estudante, pouca atenção é dada a formação para a cidadania. Segundo Fonseca (2012, p. 153), a cidadania pressupõe igualdade, justiça, diferenças e direitos que foram historicamente construídos por meio de lutas sociais. Ao contrário de termos como “adaptação” e “aperfeiçoamento”, a cidadania exige um olhar crítico sobre a sociedade, no sentido de lutar contra injustiça social e econômica e pelos direitos dos marginalizados e menos favorecidos.

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a Base Nacional estabelece que a educação deve privilegiar a tolerância, a formação ética pautada em valores como justiça, igualdade, reconhecimento das diferenças e o combate ao preconceito e a discriminação. O entendimento do “Outro” na sua diferença, cultural, espacial, temporal, deve ser estimulado pelas disciplinas de História e Geografia a partir dos conceitos de temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (BRASIL, 2017, p. 561).

Outro objetivo que deve ser destacado em relação área de humanas é garantia de aprendizagem dos jovens referente a capacidade de compreender e problematizar as categorias de análise da área. Entre essas categorias, o conceito de tempo é apresentado como não linear, nem homogêneo, dotado de diferentes significados definidos por diferentes culturas. Nesse aspecto, sobretudo a concepção de tempo na BNCC procura superar o modelo cronológico eurocêntrico, pautado na fórmula quadripartite francesa, dividida em História Antiga, Medieval, Moderno e Contemporânea.

Conhecer e problematizar as categorias de tempo e espaço possibilita ao jovem conhecer os conflitos e as contradições que produziram as diferenças sociais no interior de uma sociedade, assim como entre as diferentes sociedades ao longo da história. Nesse sentido, conhecer e analisar diferentes temporalidades, tarefa essencial da disciplina de História, tem a finalidade de promover a compreensão e a consciência histórica nos estudantes, para que sejam capazes de reconhecer os processos históricos e suas rupturas e continuidades.

Para isso, é essencial o conhecimento sobre fontes históricas e suas peculiaridades. Em relação as fontes, destacamos as habilidades 01 e 04 da competência 01 da BNCC:

Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais (BRASIL, 2017, p. 572). Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço (BRASIL, 2017, p. 572).

A BNCC chama atenção para importância da compreensão das fontes históricas e como interpretá-las, com o intuito de analisar os processos históricos de diferentes tempos e diferentes sociedades. Nesse sentido, vale destacar que as fontes históricas são as produções dos homens no tempo e no espaço, podendo ser materiais ou imateriais, dotadas de sentidos. As fontes guardam “vestígios de suas ações e interferência, que pode nos proporcionar um acesso significativo à compressão do passado humano e de seus desdobramentos no presente” (BARROS, 2019, p. 15).

Embora o documento enfatize o uso de fontes históricas em sala de aula e seu potencial pedagógico, não há indicações de metodologias nem definição clara sobre fontes e sua multiplicidade. Dessa forma, o professor que buscar orientar suas aulas pela BNCC, especialmente em relação a utilização de fontes como forma de aproximar a pesquisa com o ensino, terá que buscar outras referências, coisa que o documento não faz. A ausência de qualquer tipo de referencial teórico ou recomendação de leitura no documento ressalta a importância das pesquisas no campo do ensino de História, no sentido de formular metodologias e materiais que auxiliem o professor na elaboração de suas aulas nos padrões sugeridos pela BNCC.

Considerações Finais

No texto que foi apresentado percorremos um dos possíveis percursos da história do ensino de História no Brasil a partir das legislações. Destacamos a implementação da disciplina no Colégio Pedro Segundo no século XIX e sua missão civilizadora e fundadora da nação de acordo com os objetivos do Estado, passamos pela Era Vargas e as reformas educacionais que aumentaram a carga horária de História do Brasil com o intuito de elevar o sentimento patriótico e nacionalista da população, além disso, a influência da Escola Nova entre as décadas de 1930 a 1960 e da pedagogia tecnicista durante o Regime Militar.

Por fim, ressaltamos que a implementação da Lei de Diretrizes de Bases de 1996 e os Planos Curriculares Nacionais de 1998 e ensino de História, pôr fim a publicação da BNCC e seus desdobramentos. Em meio as recentes discussões sobre o ensino de História com base na legislação, discutimos as recomendações da BNCC em relação ao uso de fontes históricas em sala de aula e a falta de clareza sobre as metodologias e referências para esse tipo de abordagem, o que abre espaço para novas discussões e propostas para o tema.

Referências

- BARROS, José D`Assunção. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender história**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclo: História. Brasília: MECSEF, 1998.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papyrus, 2012.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.
- OLIVEIRA, Carlos Edinei de. O Ensino de História em Mato Grosso: uma análise das orientações curriculares. **Revista História e Diversidade**. vol. 5, nº. 2, 2014.p.87- 102.
- SAVIANI, Demerval. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Autores Associados, 2019.

14

INICIAÇÃO CIENTÍFICA: UMA METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA

*Socrates Alves de Oliveira*¹

*Regiane Cristina Custodio*²

Introdução

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a iniciação científica como metodologia de aprendizagem no ensino de História local na Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, de Rolim de Moura- RO. Os objetivos específicos estão metodologicamente organizados na seguinte perspectiva: a) analisar a contribuição da iniciação científica como metodologia para o ensino de História de Rolim de Moura; b) compreender as percepções e as aprendizagens dos estudantes que participaram dos projetos de iniciação científica sobre a História de Rolim de Moura; c) entender como o ensino de História pode se tornar significativo com a metodologia da iniciação científica a partir das narrativas dos estudantes do 3º ano que participaram de projetos de iniciação científica.

No tempo presente, frente às constantes transformações do espaço social e escolar, os professores encontram-se diante de gerações de estudantes que anseiam cada vez mais por inovações e aulas dinâmicas com atividades lúdicas, filmes, aulas de campo, visitas, pesquisas e outras atividades que transcendam a sala de aula, (BITTENCOURT, 2018).

Observa-se, na prática docente, que muitas vezes as metodologias utilizadas para ensinar História apresentam-se de duas maneiras: de forma a reproduzir os fatos históricos, ou de modo não tão atraente às expectativas dos jovens estudantes, não tornando significativo para eles estudarem e aprenderem História.

Algumas vezes, quando o ensino ocorre apenas por meio da utilização do livro didático nas aulas, observa-se menos interesse e participação, do que quando se acrescenta um método mais ativo, com aulas dinâmicas que tragam atividades diferenciadas. Neste sentido, ousamos dizer que é muitas vezes necessário criar maneiras que proporcionem maior interesse dos jovens estudantes pelo tema tratado, de modo que o processo de ensino e aprendizagem de História se torne (por meio de provocação a reflexões), mais expressivo. Envolver os jovens a estudar e a pesquisar pelo método da iniciação científica, por exemplo, pode fazer com que as aulas se tornem mais prazerosas e o ensino e o aprendizado de História, mais agradável (GUIMARÃES, 2018).

¹ Licenciado em História, Mestrando da turma 2019 do Mestrado Profissional em Ensino de História- ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso, Bolsista do CNPQ. Professor da Rede Estadual de Ensino de Rondônia (SEDUC/RO) – socrateshistoriadorrm@gmail.com

² Graduada e Mestre em História, Doutora em Educação, Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade do Estado do Mato Grosso. Integrante dos Grupos de Pesquisa: “Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT” e “Cultura, Política e Sociedade”/CNPq – regianecustodio@unemat.br

A IC³ apresenta ao professor, que pretende inovar ou diversificar suas metodologias, uma contribuição à reflexão, à autonomia e à percepção dialética do passado e do presente como possibilidades de aprendizagens aos estudantes, uma vez que ela instiga a investigação, a criticidade e a reflexão sobre a historicidade dos fatos e dos sujeitos históricos. Neste sentido, nossa experiência enquanto professor de História tem demonstrado a necessidade de desenvolver práticas integradoras aos estudantes. Os projetos de IC têm se mostrado como metodologia significativa para despertar nos estudantes o interesse pela História e pela iniciação, a partir da História do local onde vivem.

Observamos a partir de nossa prática e experiência no cotidiano escolar, que quando o assunto é IC no ensino de História com estudantes do ensino médio, surgem alguns questionamentos por alguns professores, uma vez que esses a compreendem como apenas metodologia de projetos específicos com um número reduzido de estudantes ou prática exclusiva do ensino superior, e focam apenas no ensino para os estudantes, a pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é a base de qualquer proposta emancipatória, a pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente de toda proposta emancipatória independentemente do nível escolar (DEMO, 2011).

Como já dito, a pesquisa é então um processo que pode fazer parte de todo o trajeto educativo. Na Escola Cândido Portinari, mesmo em meio às dificuldades cotidianas, a prática da pesquisa tornou-se possível a partir de projetos interdisciplinares de IC, desenvolvidos desde 2017, e na disciplina de História, desde o ano de 2018, a partir da demanda dos estudantes e de nossa iniciativa enquanto professor pesquisador. Neste artigo temos o recorte temporal dos projetos que foram realizados pelos estudantes dos 3º anos do ensino médio no ano de 2019, sendo que neste trabalho analisamos seis relatos de experiências de estudantes pesquisadores.

Os projetos de IC foram desenvolvidos com a participação de 70 estudantes no total, sendo 10 trabalhos individuais, 5 trabalhos em duplas e 12 trabalhos em grupos de três a cinco estudantes de quatro turmas de 3º anos da escola, sendo as turmas 3º A, 3º B, 3º C e 3º D nas disciplinas de História e História de Rondônia, sendo que os estudantes iniciam no universo da pesquisa, primeiramente com a parte teórica: introdução a metodologia científica, de como se elaborar um projeto de pesquisa, de como se seleciona o tema e como faz a delimitação, como se constrói o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa, a metodologia a ser utilizada na pesquisa e como se faz as leituras e fichamentos para a fundamentação teórica. Além disso, é importante que se compreenda também como se faz citações, referências e o modo como trabalhar com as fontes orais e escritas.

Os projetos de IC que foram desenvolvidos pelos estudantes, tem a temática da História da formação do município Rolim de Moura, e assim o objetivo das pesquisas dos projetos realizados foi conhecer a História do município por meio das fontes documentais e das fontes orais, a partir das entrevistas com os moradores com mais tempo de residência no município.

³ Utilizaremos a abreviação IC para o termo iniciação científica.

Os projetos de IC que foram realizadas, ocorreram com as orientações e colaboração nossa, enquanto professor de História, a partir da concepção da pesquisa-ação, pois ao mesmo tempo em que o professor é também pesquisador e orientador de seus estudantes, ele próprio pesquisa a sua ação de trabalhar a iniciação científica (projeto e pesquisa) com estudantes do ensino médio, ou seja, enquanto oriento os estudantes para a escrita dos projetos e realização das pesquisas, também observo e pesquiso, como essa metodologia de trabalho contribui para a aprendizagem dos estudantes. Ao professor pesquisador é necessária a tarefa de investigar continuamente a sua práxis, e criar caminhos para que seus estudantes também se tornem pesquisadores ou que desperte o interesse pela pesquisa e pelo estudo da História do lugar onde vivem, segundo Tripp (2005): “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (TRIPP, 2005, p.445), ou seja, investigar a prática docente e como ela contribui para o aprendizado dos estudantes.

A iniciação científica no ensino de História: projetos

Tendo em vista que este trabalho resulta do projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, no campus de Cáceres, e ter como objeto de investigação a iniciação científica como metodologia de aprendizagens no ensino de História local com estudantes do 3º ano da Escola Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral Cândido Portinari, de Rolim de Moura – Rondônia no ano 2019, discutiremos neste primeiro momento sobre IC no ensino de História.

A IC no Brasil foi concebida, inicialmente voltada para o ensino superior, no ano de 1951 quando ocorreu a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, que passou a financiar a realização de pesquisas. O objetivo principal do programa de IC do CNPq é fomentar a ciência, tecnologia e inovação e atuar na formulação de suas políticas. De acordo com Costa e Zompero (2017), “A popularização da ciência começou a ser vista como um instrumento para tornar disponíveis às pessoas conhecimentos e tecnologias que ajudem na melhoria da condição de vida e forneçam suporte a desenvolvimentos econômicos e sociais sustentáveis”. Assim o objetivo do CNPq é de contribuir com o desenvolvimento das pesquisas e popularizar a ciência dentro das Universidades e Faculdades.

Por sua vez, A IC no ensino médio foi inaugurada com o Programa de Vocação Científica – Provoc, da Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz, criado em 1986, destinada a áreas de Ciências da Natureza. Em 1988 criou-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que visa apoiar a política de IC nas instituições de ensino e/ou pesquisa, concedendo bolsas diretamente às instituições responsáveis pela seleção de projetos dos orientadores pesquisadores interessados em participar do programa (COSTA, 2015).

Somente em 2003, foi criada a modalidade de Iniciação Científica Junior, por meio do Programa de Iniciação Científica Júnior (IC-Jr), que concede bolsas aos estudantes da Educação Básica com a finalidade de identificar, despertar e incentivar talentos para a carreira acadêmica e científica (COSTA, 2015). No entanto, essas bolsas estão voltadas para as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, as disciplinas de Ciências Humanas são consideradas por alguns pesquisadores das exatas como saberes não científicos, a partir do modo como observamos a distribuição das bolsas de pesquisas, consideramos que as Ciências Humanas, uma vez que não recebem atenção, inferimos que não se considera a cientificidade, também, presente nelas como saberes não científicos ou que não contribuem diretamente para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

A IC passou a ser desenvolvida com maior amplitude nos Institutos Federais, que tem a educação voltada para uma formação técnica de estudantes do ensino médio. No entanto, nas escolas de ensino regular, alguns projetos de IC são desenvolvidos geralmente nas disciplinas da área de Ciências da Natureza e Matemática, devidos os incentivos de bolsas de pesquisa aos estudantes.

Concebemos que a IC necessita também se expandir para a Área de Ciências Humanas, e objetivamente para a disciplina de História. A partir deste pressuposto que realizamos os projetos de IC na disciplina de História com estudante dos 3^o anos da Escola Cândido Portinari. Há que se destacar, que no contexto da pesquisa que vem sendo desenvolvida no mestrado, a IC no ensino de História é conceituada como o início do contato dos estudantes com a escrita científica, elaboração de projeto e formulação de instrumentais para a pesquisa e realização da pesquisa de campo, estando assim embasado teoricamente em Pedro Demo (2011, p.17) que defende que: “Pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória”. Assim, defendemos uma proposta de ensino de História integradora e que propõe a emancipação intelectual dos estudantes por meio da pesquisa.

Fundamentados nessa concepção de IC acima citada, começou a ser realizada na Escola Cândido Portinari, a partir do projeto interdisciplinar **A margem direita do Guaporé**⁴, onde foi desenvolvido um projeto na área de História com três estudantes no ano de 2018 e um estudante no ano de 2019, as pesquisas foram realizada na comunidade de Rolim de Moura do Guaporé, localizada no município de Alta Floresta do Oeste – RO.

A partir dessa experiência, observou-se a necessidade de expandir a IC para a disciplina de História, com a possibilidade dos estudantes pesquisarem a História local, uma vez que o projeto interdisciplinar foi desenvolvido com recursos próprios dos estudantes e dos dez professores

⁴ O Projeto Interdisciplinar a Margem direita do Guaporé foi desenvolvido nos anos de 2017 e 2018 pelos professores das disciplinas de Geografia, História, Inglês, Filosofia, Língua Portuguesa, Biologia, Química e Física tendo como principais objetivos a) Estimular o perfil pesquisador de professores e funcionários da educação na coordenação de pesquisa vivenciada junto ao corpo discente, e revitalização do currículo escolar inserido no contexto histórico geográfico da região amazônica, para diminuir as lacunas curriculares voltadas a questão regional, e promover a interdisciplinaridade no diálogo científico escolar; b) Engajar estudantes de ensino médio no processo de investigação científica, para otimizar a capacidade de reflexão e integrar o conhecimento escolar; c) Contribuir com o projeto de vida do estudante através da iniciação científica; d) Promover diálogos científicos entre jovens estudantes do 1^o ao 3^o ano, que podem desenvolver seus projetos de pesquisas desvinculados da série em que estão inseridos. e) Contribuir com a elaboração de práticas pedagógicas, análise de ferramentas metodológicas e novas reflexões sobre o papel da escola no ensino médio. (PROJETO INTEDISCIPLINAR A MARGEM DIREITA DO GUAPORÉ, 2017/2018).

orientadores envolvidos no projeto, o que dificultava alguns estudantes de participar devido as questões econômicas. Sendo assim, no ano de 2018, os projetos de IC começaram a ser desenvolvidos nas disciplinas de História e História de Rondônia com os estudantes dos 3º anos, com objetivo de pesquisarem a História de Rolim de Moura, a partir de entrevistas com os primeiros moradores da localidade.

Nesta metodologia de ensino e aprendizado de História, os estudantes são protagonistas, ou seja, agentes desse processo, pois passam a ter contato direto com a pesquisa científica, tornando-se estudantes-pesquisadores. Desse modo, ao pesquisar, os estudantes têm contato com os espaços de conhecimentos e memórias de sua cidade. Sob tal perspectiva, a pesquisa e o ensino necessitam caminhar entrelaçados. Segundo a trilha de reflexão de Silva (2003):

Identificar pesquisa e ensino significa preservar o rigor da produção de saber, próprio à primeira, e o compromisso de sua presença na cena social ampliada e sob controle dos seus agentes, inerente ao segundo, pensando numa síntese desses atributos. Nesse sentido, há reciprocidade na aliança (ensino e pesquisa se iluminam, ampliam e superam simultaneamente) é garantia de que os atos de pesquisar e ensinar continuam a se questionar permanentemente em busca de novos horizontes na produção de saberes (SILVA, 2003, p. 19).

A partir do que diz o autor, compreendemos que o ensino pode se beneficiar grandemente da união com os princípios da pesquisa. O professor de História, por sua vez, pode se dedicar à pesquisa constantemente, de modo que favoreça o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes. Agindo de tal maneira, poderá envolver os próprios estudantes no universo da iniciação à pesquisa, por meios de projetos de pesquisa, que é a experiência que vem sendo desenvolvida na escola Cândido Portinari, em Rolim de Moura –RO. Guimarães (2012) ao falar do trabalho com projetos de pesquisa destaca que:

O trabalho com projetos de pesquisa e investigação na escola fundamental constitui uma forma possível de reconciliar ação e conhecimento. No ensino de História, possibilita a reconciliação da história vivida com a história/ conhecimento, a partir de uma relação ativa entre os tempos presente e passado, entre espaços próximos e distantes, num movimento dialético (GUIMARÃES, 2018, p. 214).

Com base na reflexão de Guimarães (2018) observa-se que o desenvolvimento de projetos de pesquisa, pode despertar nos estudantes a reflexão do elo entre passado e presente, para que possam perceber e compreender as rupturas e continuidades do espaço onde vivem.

Lima (2015) considera que: “O professor deve exercer o papel de mediador na produção do conhecimento histórico a ser realizado pelos alunos, vinculando a pesquisa como eixo norteador do processo” (LIMA, 2015, p. 150). Assim, os projetos de pesquisas desenvolvidos na escola Cândido Portinari, partiram da perspectiva de que o professor é também um pesquisador da sua prática docente, observando como a pesquisa poderá contribuir para novos aprendizados no ensino de

História. Na mesma linha de pensamento, Silva e Guimarães (2012) ao falar da formação docente e da pesquisa, consideram o seguinte:

Compartilhamos essas preocupações e defendemos a construção de projetos em que a pesquisa seja, de fato, o pressuposto do ensino. Logo, defendemos as pesquisas colaborativas e o papel dos professores como pesquisadores. As práticas, as experiências, os saberes históricos, pedagógicos, curriculares não são apenas objetos de ensino, mas também de investigação. Dessa perspectiva os professores da educação básica não são meros técnicos, reprodutores, transmissores, mas, sim, sujeitos produtores de conhecimento (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 29).

Na perspectiva dos autores a pesquisa na educação básica é importante para a produção de saberes, uma vez que os professores não são meros reprodutores dos conhecimentos produzidos pela academia, mas eles também podem produzir conhecimentos, sob tal perspectiva, a iniciação científica mostra-se como uma metodologia para produção de saberes pelo professor e pelos estudantes.

Seguindo esta linha de pensamento, de acordo com Guimarães (2018) ao falar dos significados da produção dos saberes históricos na prática docente no ensino de História afirma que:

Alunos e professores, como sujeitos da ação pedagógica, têm, constantemente, oportunidades de investigar e produzir saberes sobre a nossa realidade, estabelecendo relações críticas, expressando-se como sujeitos produtores de História e de saber (GUIMARÃES, 2018, p. 208).

Professores e estudantes enquanto sujeitos históricos podem ser produtores de conhecimentos, reflexões e análises do processo histórico em que estudam por meio das pesquisas na IC.

Freire (2016), ao falar sobre os saberes necessários à prática educativa em que ensinar exige pesquisa, afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, por que indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2016, p. 30-31).

Pesquisar e ensinar fazem parte do ofício do professor de História, não é possível ensinar sem pesquisar e vice-versa, é preciso inserir os estudantes também no universo da pesquisa para que eles possam entender-se como sujeitos históricos e para que os seus aprendizados se tornem significativos. Como observa Guimarães (2018) sobre o trabalho com projetos de ensino na disciplina de História:

[...] o desenvolvimento de um projeto, em linha gerais, pode ser composto de três grandes etapas ou fases. Na primeira etapa ocorre a identificação e a formulação

do problema, das hipóteses, o planejamento a discussões, a elaboração do projeto e a formação de grupos. Na segunda fase, o trabalho se constrói e desenvolve nas atividades nas aulas e na discussão dos resultados, já a terceira etapa se caracteriza pela apresentação dos resultados, pela globalização, pela socialização dos saberes produzidos e pela avaliação final do projeto como um todo (GUIMARÃES, 2018, p. 178).

Na perspectiva da autora os projetos precisam ser planejados com os estudantes, e o mais importante é que os estudantes tenham compreensão do que irão desenvolver e como será feito.

No processo de trabalho com projetos de IC em História na escola Cândido Portinari, os estudantes tem contato com toda a formulação de como se faz pesquisa em História, primeiramente com a parte teórica: introdução a metodologia científica, o que é um projeto de pesquisa, como se elabora um projeto de pesquisa, de como se seleciona o tema e como faz a delimitação, como se constrói o objetivo geral, os objetivos específicos, a justificativa, problema, a metodologia a ser utilizada na pesquisa e como se faz as leituras e fichamentos para a fundamentação teórica.

A história local e a história oral na iniciação científica

A reflexão histórica necessita fazer parte do processo de ensino de História, na medida em que põe como objeto de estudo e investigação não somente os conteúdos da disciplina de História, mas também o modo como esses conteúdos foram construídos e assim, inseridos no currículo escolar que permite valorizar e incentivar o protagonismo dos estudantes frente à busca pelo saber, desperta a curiosidade, a pesquisa, a análise, a escrita e a criação de uma consciência histórica em busca de novos aprendizados.

Segundo Pinsky e Pinsky (2010) as questões que nos apresentam e trazem inquietações sobre o presente é que podem interrogar os fatos passado. Nas palavras dos autores: “O passado deve ser interrogado a partir das questões que nos inquietem no presente (...). Portanto as aulas de História serão muito melhores se conseguirem estabelecer um duplo diálogo: com o passado e o presente.” (PINSKY, PINSKY, 2010, p.23).

A partir do que dizem os autores, compreendemos que o ensino de História pode tornar-se mais atraente e significativo aos estudantes por meio da iniciação científica, e por meio desta, podem investigar o passado a partir do presente, por meio da História local: as histórias familiares, a história do lugar onde vivem, fazendo uma conexão entre a História do local, a regional e a nacional. Nesta perspectiva:

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, igualmente por situar os problemas significativos da história do presente. (BITTENCOURT, 2018, p. 146).

Ao estudar a História local, há a possibilidade que o estudante possa entender diversos fatos históricos a partir do lugar onde vive, fazendo assim uma relação entre os fatos históricos e a histórica local, regional e nacional, entendendo assim, que todos os seres sociais são também sujeitos dos processos históricos.

Ademais este trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, P. 114).

Assim ao estudar a história local o estudante conhece traços da história do lugar onde vive e pode se ver como membro da comunidade, entender a história da sua família, antepassados e conhecidos, o que possibilita ao estudante desenvolver a consciência de que o local onde vivem tem uma história formada por vários sujeitos, sendo que as memórias, narrativas e os diversos tipos de documentos são fontes para estudo desse lugar.

Neste estudo da história local, há uma contribuição significativa da história oral, pois ela pode ser utilizada como metodologia para a composição de fontes, uma vez que o trabalho com a história oral demanda a elaboração de projeto, roteiro de entrevista, entrevista e transcrição.

A história oral contribui assim, para o estudo da história local por meio das reflexões e análise das entrevistas das narrativas dos colaboradores, assim como afirma Montenegro (2010, p. 69), “Esses atores sociais anônimos adquirem visibilidade através de narrativas que descrevem, com uma diversificada riqueza de detalhes, experiências cotidianas, que comumente se perdem nos desvãos da história”. A partir das suas narrativas esses sujeitos conquistam visibilidade em sua condição de sujeitos históricos, o que contribui para que os estudantes também possam compreender a contribuição de todas as pessoas como partícipes do processo histórico.

Nesta perspectiva Alberti (2004) destaca as possibilidades do trabalho com a história oral:

Vale lembrar que as possibilidades de uso da história oral vão além das atividades de pesquisa e documentação no âmbito das ciências humanas. No ensino de história, por exemplo, alguns recursos oferecidos pela história oral podem ser úteis: uma entrevista pode tornar o aprendizado mais fácil, porque trata de experiências concretas, narradas de forma direta e coloquial, e os alunos também podem fazer entrevistas sobre as histórias da comunidade e das famílias. (ALBERTI, 2004, p. 28)

Neste sentido a história oral serve para a pesquisa e a composição de documentos, mas também como metodologia de ensino, uma vez que leva os estudantes a pesquisarem sobre a história do espaço onde vive ou a história da sua origem, propiciando a compreensão enquanto sujeitos históricos e que por meio da história oral passam a conhecer, a atribuir sentido e a preservar o patrimônio histórico.

Estudantes pesquisadores: relatos de vivências de pesquisas

Os projetos de IC foram desenvolvidos nos anos de 2019 em quatro turmas dos 3º anos da Escola Cândido Portinari, sendo o 3º ano A, 3º B, 3º C e 3º D. Nas turmas dos 3º anos A, 3º B, e 3º D os estudantes optaram em fazer os projetos em grupo com quatro integrantes, na turma do 3º C, os estudantes optaram em fazer o projeto individualmente ou em dupla, sendo todos os projetos orientados pelo professor da disciplina de História e História de Rondônia durante as aulas da disciplinas no período de maio a novembro de 2019.

Após a escrita e desenvolvimento dos projetos de IC, os estudantes escreveram um resumo expandido relatando a experiência e suas percepções e aprendizados a partir do desenvolvimento de seus projetos de pesquisa.

O relato deveria conter a resposta a cinco questões norteadoras propostas pelo professor, sendo elas: 1) Quais as contribuições que o trabalho de iniciação científica trouxe para você(s) ao conhecer um pouco mais da História de Rolim de Moura a partir das narrativas dos migrantes? 2) O que levou você(s) a escolher pesquisar sobre o tema do trabalho elaborado? E por que escolheu estas pessoas para serem as entrevistadas? 3) Quais os conhecimentos que vocês aprenderam da História de Rolim de Moura? 4) Quais as maiores facilidades e dificuldades em realizar o trabalho de iniciação científica proposto nas disciplinas de História e História de Rondônia? 5) Era um espaço para que deixassem outras observações que julgassem importantes sobre o trabalho realizado.

Aqui apresentamos seis relatos de aprendizados dos estudantes que participaram dos projetos de pesquisa e suas percepções desse processo. Metodologicamente, optou-se por trazer para este artigo apenas as respostas que se originaram a partir da primeira questão. Os estudantes não foram identificados pelos nomes próprios por questões éticas da pesquisa. Para isso, utilizamos a identificação por sobrenome para os trabalhos individuais e em dupla e para os realizados em grupo utilizamos a seguinte identificação: Grupo I, II, III, IV, V, e assim sucessivamente.

De acordo com o estudante Morbeck⁵ (2019): “O trabalho contribuiu com a associação do conteúdo visto em sala de aula a respeito do surgimento do município de Rolim de Moura com as vivências pessoais dos entrevistados” (MORBECK, 2019, p.1). A partir deste relato, observa-se que o estudante conseguiu fazer a relação entre o conteúdo estudado nas disciplinas de História e História de Rondônia com as vivências dos entrevistados.

A estudante Arruda (2019), ao relatar sobre o desenvolvimento do trabalho de IC diz que: “O trabalho de iniciação científica contribuiu não só para minha formação acadêmica, mas também proporcionou diversos conhecimentos sobre o Estado de Rondônia e o município onde moro, graças à entrevista concedida por minha avó” (ARRUDA, 2019, p.1)⁶. A partir do relato da estudante, é possível observar que para ela, o desenvolvimento do trabalho de iniciação científica, além de contribuir para sua formação acadêmica, contribuiu para o estudo da história local e regional, com

⁵ Relato de experiência.

⁶ Relato de experiência.

contribuições da metodologia da história oral, a partir da narrativa de sua avó. Nessa perspectiva segundo as autoras Schmidt e Cainelli (2004) destacam:

O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 114).

Observa-se que os estudantes tiveram a oportunidade, a partir do desenvolvimento da pesquisa de IC, em conhecer várias narrativas históricas sobre a formação de Rolim de Moura com a narrativa dos colaboradores que contribuíram com a colonização do município, muitas de suas histórias foram silenciadas e não são conhecidas pela comunidade. As estudantes Carvalho e Antunes (2019) destacam sobre a experiência o seguinte:

As contribuições que o trabalho trouxe para nós foi saber e conhecer parte da história do nosso município de Rolim de Moura. Nós jovens moradores nunca imaginávamos que para chegar aqui tinha dificuldade, pois na nossa era, tudo já estava mais fácil. Enfim, é gratificante estarmos cientes da história da nossa cidade. (CARVALHO; ANTUNES, 2019, p. 1) ⁷

As estudantes observaram a contribuição de conhecer parte da história do município a partir da iniciação científica, sendo que por meio das entrevistas que realizaram em suas pesquisas, passaram a conhecer as dificuldades enfrentadas pelos migrantes no processo de colonização do município. Para elas, o passado descortinou-se através das narrativas dos entrevistados.

O Grupo VI (2019, p. 3) destacou que:

A compreensão das dificuldades passadas no período em que o município de Rolim de Moura – Rondônia começou a ser povoado, além do modo de vida na época, em contraste com a ditadura civil-militar que causou empecilhos na vida do(s) indivíduo(s). Tais fatores vistos de uma forma condizente com a memória da população sobre a história, fugindo um pouco da narrativa dos livros. (GRUPO VI, 2019, p. 3). ⁸

O relato dos estudantes do grupo VI demonstra que o trabalho de IC contribuiu para a compreensão deles sobre o processo de colonização do município e os permitiu conhecer o contexto da sociedade no período, destacando que neste período que compreende a década de 1980, o país estava sob o regime da ditadura civil militar, o que causou mudanças na vida de centenas de brasileiros na busca por terras, como já destacamos no contexto da história da formação de Rolim de Moura. Os estudantes também destacaram a contribuição das narrativas de memórias para que pudessem conhecer novas perspectivas acerca da ditadura civil militar.

⁷ Relato de experiência.

⁸ Relato de experiência.

A partir dessa pesquisa com as entrevistas realizadas com os migrantes, podemos perceber que o contexto de Rolim de Moura na época da ditadura militar, no período em que ele foi se formando era um pouco diferenciado as situações vivenciadas eram mais complicadas, também a questão que nem todas as pessoas que vinham para Rolim de Moura foi por causa da ditadura militar nos grandes centros. Pois, muitos nem sabiam da existência da ditadura militar, só vinham em busca de melhorias de vida, então esses aspectos são bem positivos para gente em questão de conhecimentos, saberes e aprendizagem. (GRUPO IX, 2019, p. 1)¹

Os estudantes do grupo IX também destacam o contexto da formação do município no período da ditadura civil militar, observando que nem todas as pessoas entrevistadas tinham conhecimento da ditadura no contexto em que migraram para Rolim de Moura, salientando a busca por melhores condições de vida. Os estudantes observam que conhecer estes vários aspectos da formação do município são relevantes para o conhecimento da história do município. A resposta do grupo IX evidencia que nem todos os atores sociais que vivem determinado período histórico, tem consciência dos aspectos políticos e dos acontecimentos sociais de seu país. Assim como acontece nas narrativas. Há pessoas que são narradores exímios, e há pessoas que não o são.

Hoje em dia nós adolescentes, estamos preocupados com coisas ligadas ao mundo virtual, ou seja, pesquisando coisas e histórias de outros lugares do mundo e nos esquecemos de pesquisar como era a história do passado do local onde nós moramos, pois é muito importante esse conhecimento para, passarmos em diante para outras pessoas. Com as narrativas dos migrantes foi possível entender como era a cidade de Rolim de Moura nas décadas de 70 e 80 quando estava surgindo as primeiras casas e comércios. Podemos perceber que essas pessoas que aceitaram dar essa entrevista para o nosso trabalho, são os primeiros colonos de Rolim de Moura, pois foram as primeiras a chegarem aqui e contribuir com o que podia para que pudesse melhorar a cidade. Pode-se compreender a importância histórica e cultural desses indivíduos, pois são pessoas já com idade igual ou acima de 60 anos, ricas em conhecimento que precisa ser compartilhado para nós, que somos jovens e que estamos começando a nossa vida. (GRUPO VII, 2019, p. 1).²

Os estudantes do grupo destacaram a relevância de se estudar a história local por meio das narrativas dos migrantes que chegaram a Rolim de Moura entre as décadas de 1970 e 1980 e a contribuição dessas pessoas para a formação do município e sua constituição histórica, e observaram como essas pessoas contribuíram com suas narrativas no contexto da valorização histórica do lugar onde vivem.

Assim como observa Alberti (2004) ao falar das possibilidades e dos usos da história oral: “[...] Além de passar a conhecer essas histórias, o estudante desenvolve várias habilidades: o planejamento do trabalho, a prática da pesquisa e a capacidade de falar com pessoas desconhecidas” (ALBERTI, 2004, p.28). Observa-se que a partir desta experiência nos projetos de IC os estudantes também desenvolveram a habilidade de trabalhar com a história oral enquanto metodologia para a produção de fontes históricas.

¹ Relato de experiência.

² Relato de experiência.

Considerações finais

Neste texto, o objetivo foi compreender como a iniciação científica pode contribuir para as aprendizagens no ensino de História com os estudantes que desenvolvem projetos de iniciação científica na disciplina de História e História de Rondônia na Escola Cândido Portinari, em Rolim de Moura – Rondônia, uma vez que os projetos dos estudantes são desenvolvidos por meio de documentos históricos e de entrevistas que eles mesmos realizam com migrantes que chegaram a Rolim de Moura entre os anos de 1970 a 1985, sendo que estas pessoas entrevistadas são os primeiros a chegarem na localidade que estava se formando: o município Rolim de Moura.

A proposta do projeto de mestrado apresentada, nasceu a partir da experiência do professor pesquisador para demonstrar que a iniciação científica pode contribuir significativamente no ensino de História na educação básica e a metodologia para realizar tal projeto busca analisar, por meio da pesquisa-ação e das narrativas dos estudantes que desenvolveram e desenvolvem os projetos de iniciação científica na disciplina de História, o modo como eles falam sobre os seus aprendizados após participarem desses projetos.

Como resultados, a partir dos relatos de experiências de alguns estudantes que desenvolveram projetos de IC no ano de 2019, observou-se que a IC contribuiu significativamente para os aprendizados da História local a partir das leituras realizadas pelos estudantes, das escritas dos projetos, da realização das pesquisas e das entrevistas realizadas com os primeiros moradores de Rolim de Moura.

Assim, conclui-se que a iniciação científica, mostrou-se um significativo recurso didático para o ensino de História.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir, contar**: textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

COSTA, Washington Luiz da; ZOMPERO, Andréia de Freitas. A iniciação científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 8(1), 14-25. Doi:10.26843/rencima.v8i1.988, 2017.

COSTA, Washington Luiz da. **A CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na compreensão dos alunos que participam da iniciação científica no Instituto Federal do Paraná**. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Centro de Pesquisa em Educação e Tecnologia, Universidade Norte do Paraná, Londrina, 2015.

DEMO, Pedro **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 12 ed. São Paulo. Editora Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 13 ed. Campinas: Papirus, 2012.

MONTENEGRO, Antônio Carlos. **História metodologia e memória**. São Paulo: Contexto, 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezo. Por Uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na Sala de Aula: Conceitos, Práticas e Propostas**. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, Marcos A. da. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2012.

TRIPP, David Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

DOCUMENTOS

ARRUDA. Relato de experiência. 2019.

CARVALHO; ANTUNES. Relato de experiência. 2019.

GRUPO VI. Relato de experiência. 2019.

GRUPO VII. Relato de experiência. 2019.

GRUPO XI. Relato de experiência. 2019.

MORBECK. Relato de experiência. 2019.

Sérgio Ricardo Nunes¹

Regiane Cristina Custódio²

Considerações Teóricas Acerca da Cidadania: À Guisa de Introdução

O escrito apresentado é resultado de pesquisas bibliográfica, documental e de campo envolvendo temas como cidadania, Educação e ensino de História, ações estas destinadas a escrita da dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no campus de Cáceres.

As etapas para a produção deste escrito incluíram o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica sobre a História da cidadania, sua relação com a Educação e o ensino de História. Também foi realizada uma análise do referido tema em legislações e documentos da educação básica que a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), que passaram a orientar a organização dos currículos e também o ensino. Com o objetivo de realizar uma coleta preliminar de dados a respeito da concepção sobre cidadania e suas categorias por alunos da educação básica, foi realizada uma pesquisa a partir da aplicação de questionário para alunos do terceiro ano do ensino médio. Esta produção escrita, portanto, é o resultado de tais atividades desenvolvidas e busca apresentar os pontos de convergência entre um ideal de cidadania estabelecido historicamente, o ensino de História e a representação juvenil sobre o tema no ambiente escolar.

Sobre a relação entre educação e cidadania vale destacar o que diz a Constituição no seu Capítulo III, Artigo 205: “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, 2015, p. 123).

A carta constitucional deixa explícito o papel formativo da educação em suas várias modalidades e por suas diversas disciplinas, formar para o mundo do trabalho, assim como formar para cidadania com todas as suas implicações.

A educação como política social permanente tem como uma das suas funções contribuir de forma clara para o exercício da cidadania, isso levando em consideração as características da Constituição de 1988 que reconhece como aspectos básicos da cidadania as liberdades civis e os direitos políticos e sociais do brasileiro ou cidadão brasileiro.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu, Mestrado Profissional em rede, em Ensino de História, núcleo Universidade do Estado do Mato Grosso. Professor de História e Filosofia na educação básica do Estado de Rondônia. E-mail: sergindenunes@gmail.com

² Graduada e Mestre em História, Doutora em Educação. Professora do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, na Universidade do Estado do Mato Grosso. Integrante dos Grupos de Pesquisa: “Estudos de Educação e Diversidade/NEED/UNEMAT” e “Cultura, Política e Sociedade”/CNPq – regianecustodio@unemat.br

Cidadania Um Olhar Histórico

Historicamente, o conceito de cidadania remonta o mundo antigo destacando-se em diversos autores, as experiências gregas vivenciadas nas chamadas polis, as cidades gregas formadas a partir da apropriação e ampliação das relações familiares que organizavam o cotidiano social em torno de certos códigos éticos, da cultura religiosa fundadora da comunidade e de seus valores. Para Libanio (1995, p. 17):

O conceito de cidadania paga, logo no seu início inegável tributo religioso. As cidades originam-se, do movimento de pequenas células que se unem: famílias em fratrias, fratrias em tribos, tribos em cidades. Cada novo momento não anula a individualidade nem a independência da célula anterior em seus cultos, sacerdócios, direitos de propriedades, justiça interna, reuniões, festas, chefes, etc.

O autor apresenta a relação existente entre o ideário de cidadania vivenciado nas cidades gregas com a cultura de pertencimento a uma família e uma prática religiosa como elemento de identidade referente à vida comunitária.

Ainda sobre as experiências de cidadania na antiguidade, Libanio (1995) demonstra o papel desempenhado pelos romanos que, através de suas regras jurídicas, contribuiram para ampliação e melhor definição do conceito de cidadania quando afirma que: “O conceito de cidadania vai ampliar-se para além das cidades e ligar-se ao Estado. Nasce na cidade e torna-se mais amplo e vasto em seus direitos e deveres. Os romanos, com sua mentalidade jurídica, vão dar a esse conceito um sentido mais preciso.” (LIBANIO, 1995, p.18).

Em destaque o aspecto jurídico da cidadania como a contribuição dos romanos para vida em sociedade, tendo como base a ideia de direitos e também deveres garantidos de forma legal, através de leis escritas, garantidas por um modelo de Estado cosmopolita, que era, assim, uma forma de organização mais ampla e representativa do que a polis grega.

Ainda sobre as experiências de cidadania na antiguidade, outro aspecto a ser considerado, seria a que se desenvolveu a partir do reconhecimento de certo grau de igualdade entre os que compartilhavam a mesma crença religiosa, partilhando seus costumes, estabelecendo um imperativo ético dentro de uma etnicidade.

PINSKY (2012) destaca que já nas antigas civilizações, mais precisamente no período da formulação da religião monoteísta dos Hebreus, fundadores do judaísmo, que o autor denomina de “monoteísmo ético”, através dos chamados “Profetas sociais”, já manifestavam uma forma de valor sobre as relações entre os membros da comunidade que deveria se pautar na solidariedade, no respeito e no reconhecimento do outro, do próximo, como igual, e, portanto, merecedor dos mesmos direitos dentro da comunidade. Sendo assim, tais acontecimentos são considerados, pelo autor, como a gênese de um ideário de cidadania na antiguidade. Segundo ele:

Adoutrina dos chamados profetas sociais estabelece os fundamentos do monoteísmo ético, que, é, por sua vez, a base das grandes religiões ocidentais (cristianismo e islamismo, além do judaísmo) e se constitui provavelmente, na primeira expressão documentada e politicamente relevante (até por suas consequências históricas) do que poderíamos chamar de pré-história da cidadania (PINSKY, 2012, p. 17).

Para Couvre (1995), as referências sobre cidadania, ao longo da História das civilizações, têm servido de sinônimo para diversas condições em que se encontram os indivíduos, em relação à vida em sociedade. Mais precisamente em relação a algum tipo de organização estatal, a qual passe a pertencer, exercendo certos direitos e deveres e também incorporando os valores marcando, assim, a delimitação entre o que é privado, relativo ao indivíduo e ao espaço público que diz respeito ao cidadão. Neste sentido a autora nos afirma que:

A cidadania está relacionada ao surgimento da vida na cidade, a capacidade de os homens exercerem direitos e deveres de cidadão. Na atuação de cada indivíduo, há uma esfera privada (que diz respeito ao particular) e uma esfera pública (que diz respeito a tudo que é comum a todos os cidadãos) (COUVRE, 1995, p. 16)

Essa concepção de cidadania permitiu compreendê-la como uma conquista do indivíduo, ao logo do tempo histórico, marcada por aspectos inerentes a cada experiência de cada cultura humana, mas preservando aspectos comuns, como a ideia de pertencimento a uma forma de organização estatal e o exercício de direitos e de certas condutas que contribuíram para a organização do Estado moderno e sua concepção de cidadania.

O historiador José Murilo de Carvalho (2012) relata que a cidadania, no mundo contemporâneo foi o resultado dos acontecimentos históricos, em especial os desdobramentos da revolução industrial e, principalmente, a Revolução Francesa que marcaram de forma significativa as relações econômicas e políticas das sociedades que surgiram a partir do século XVIII em que o embrião ideário do chamado Estado-nação foi forjado, como explica Carvalho (2012, p. 12):

Outro aspecto importante, derivado da natureza histórica da cidadania, é que ela se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos de Estado-Nação e que data da revolução francesa, de 1789. A luta pelos direitos, todos eles, sempre se deu dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-Nação. Era uma luta política nacional, e o cidadão que dela surgia era também nacional. Isso quer dizer que a construção da cidadania tem a ver com a relação das pessoas com o Estado e a Nação.

Os direitos que caracterizam a existência cidadã foram frutos de diversas batalhas políticas que buscavam fundar, na modernidade, o Estado-Nação, sendo explícita a relação do homem, cidadão moderno, com a ideia de nacionalidade e de pertencimento; ou seja, os indivíduos se tornavam cidadãos a partir do momento que passavam a se sentir como parte de um Estado, de uma Nação.

Segundo ainda Carvalho (2012) a identificação de pertencimento com o Estado e com a nação, nem sempre se configuram como uma só coisa. Para o autor, a identificação com a nação tende a ser mais forte do que a submissão ao Estado, pois a identificação com a nação envolve aspectos relacionados às práticas culturais. Já com relação ao Estado, a submissão do indivíduo depende do grau de participação e envolvimento político que lhe é proporcionado pelo Estado. Como afirma o autor:

Em geral, a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns. A lealdade ao Estado depende do grau de participação na vida política. A maneira como se formaram os Estados-Nação condiciona assim a construção da cidadania (CARVALHO, 2012, p.12).

O conceito moderno de cidadania, dessa forma, se insere no modelo histórico de formação dos chamados Estados-Nação, tendo como aspecto característico a atribuição de direitos básicos aos cidadãos.

Para Gomes (2003) a vinculação do conceito de cidadania na modernidade, em muito se associa ao exercício de direitos básicos divididos em áreas que permitam ao cidadão ter plena liberdade, participar das decisões políticas e ter condições materiais de existência. A autora destacou a importância da abordagem dada ao tema pelo sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall.

Marshall (1963), em sua obra “Cidadania, Classe social e Status”, analisou a sociedade a partir da relação de diferenças sociais estabelecidas pela existência de classes diferentes e até antagônicas promovendo, assim, as desigualdades e as injustiças dentro da sociedade.

Para demonstrar o desenvolvimento da cidadania, partindo de certos elementos surgidos e constituídos, cada qual em um século diferente, o autor usou uma abordagem política e sociológica a partir das experiências históricas da Inglaterra. E da compreensão histórica e política da sociedade inglesa e destacou que os direitos civis teriam se formado no século XVIII, os direitos políticos no século XIX, e os direitos sociais teriam se destacado no século XX.

No Brasil, pesquisadores do tema cidadania, a exemplo de Carvalho (2013) e Gomes (2003) entendem que o processo de construção da cidadania não seguiu a sequência clássica elaborada por Marshall. Os autores também utilizam a liberdade civil e os direitos sociais e políticos como categorias de análise e entendem que o modelo de cidadania experimentado na Europa e América do Norte sempre serviu de referência na compreensão das experiências brasileiras.

Carvalho (2013) e Luca (2003) destacam como ponto de partida para a construção de uma cidadania no Brasil, a independência política em relação a Portugal, período de muitas limitações devido ao regime de escravidão, dando maior destaque ao período republicano, no final do século XIX, e sendo seu desenvolvimento retratado nos acontecimentos da História política e social do século XX.

Educação ensino de História e cidadania

A cidadania, assim como a formação para a cidadania, tem sido um tema discutido de forma intensa em pesquisas e trabalhos sobre a Educação. Em muitos documentos que norteiam as estruturas educacionais do país é atribuído ao ensino das diversas disciplinas a prerrogativa de formar o cidadão. Sobre a formação para a cidadania, assim destaca as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs):

A formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A Educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condição de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 4).

Além da citação acima, o texto contido nas DCNs, aborda a formação para cidadania em toda Educação Básica, desde a Educação Infantil em que menciona a Declaração Universal dos Direitos da Criança e Adolescentes e a criação, no Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) como referência na luta por acesso a creches e pré-escolas, considerando como direitos básicos a universalização do Ensino Fundamental, bem como a ampliação de sua duração e obrigatoriedade de matrícula a crianças a partir dos seis anos, tornando o acesso à escola um direito inalienável. No Ensino Médio destaca como função essencial do ensino a formação para a cidadania juntamente com a capacitação para o trabalho.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio, que foram constituídos no final dos anos 90 do século XX, tanto no que se refere ao Ensino Fundamental como ao Ensino Médio, foi destaque o papel da disciplina História na formação dos estudantes para o exercício da cidadania, partindo de um ensino que possibilite o pensar sobre a identidade a começar pelo estudo da História local, a vida em sociedade e a luta por direitos como características básicas do cidadão.

No entender de Campos (2012) os documentos que orientam a Educação Básica destacam que a formação para a cidadania está relacionada com a capacidade de participação social e política e com o exercício de direitos e o cumprimento de deveres políticos, civis e sociais. E adotam no dia a dia uma atitude de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Neste aspecto, segundo Bittencourt (2009, p.121) “A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania associada mais explicitamente à do cidadão político”.

No Brasil, com a promulgação da CF (1988) e a LDB (1996), a formação para a cidadania passou a ser apresentada nos documentos produzidos em várias instâncias, desde o Ministério da Educação até o planejamento dos professores, como um dos objetivos fundamentais da Educação e em particular do ensino de História. Porém, para que essa finalidade seja atingida nas salas de aula, é necessário em primeiro plano ter clareza a respeito do significado da cidadania no mundo contemporâneo e de suas relações com a Educação escolar e com o processo de ensino-aprendizagem em História.

Uma questão fundamental presente no conceito moderno de cidadania é o exercício de direitos que, segundo Carvalho (2013) são divididos em: direitos civis, políticos e sociais. De acordo com a teoria constitucional moderna, o cidadão é a pessoa humana que se vincula de forma legal com o Estado, seguindo e respeitando os preceitos da Lei, gozando de direitos e prerrogativas como afirma Benevides:

O cidadão é caracterizado no mundo moderno como o indivíduo que tem um vínculo jurídico com o Estado. É portador de direitos e deveres fixado por uma determinada estrutura legal (constituições, leis), que lhe confere ainda, a nacionalidade. Cidadãos são, em tese, livres e iguais perante a lei. Nos regimes democráticos, entende-se que os cidadãos participaram ou aceitaram o pacto fundante da nação ou de uma nova ordem jurídica (BENEVIDES, 1994, p. 15).

Na modernidade, afirma Benevides (1994) a relação do cidadão e o Estado é determinada por Leis que estabelecem direitos e também deveres. O conceito de cidadão inscreve-se na tradição fundada pelo liberalismo inglês e pela Revolução Francesa e identifica-se com os princípios expressos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão com a democracia e, por ter se desenvolvido no interior de Estados nacionais, relaciona-se também com a ideia de nacionalidade.

Para Benevides (1994) há dois aspectos importantes a serem considerados no que se refere à cidadania. Se por um lado, existe uma igualdade de direitos estabelecida juridicamente, por outro, as sociedades contemporâneas são marcadas por desigualdades e diferenças de vários tipos: de classe social, de identidade étnica, de gênero, de crenças religiosas, entre outras. As mudanças profundas que marcaram as últimas décadas, impulsionadas pela globalização e pela revolução tecnológica, geraram (e geram) novas demandas, como o direito à memória, os direitos específicos de grupos étnicos e etários (crianças, adolescentes, idosos) e o direito à liberdade de orientação sexual.

As diferenças existentes entre a visão de cidadania exposta acima e a experiência das sociedades contemporâneas têm levado à contínua reavaliação e ampliação do próprio conceito de cidadania. O que implica reconhecer a diversidade entre os indivíduos e as culturas e garantir sua inclusão na coletividade política.

É no contexto de reconhecer a diversidade cultural, o protagonismo da pessoa humana na constituição da identidade social e sua condição de sujeito de direitos constitucionais que o ensino de História pode contribuir para que as futuras gerações possam exercer uma cidadania participativa, democrática e inclusiva. Isso porque, segundo Prost (2008) o conhecimento histórico é produzido com base na investigação e no exame crítico das marcas da experiência humana, em todas as suas dimensões, construídas por uma multiplicidade de sujeitos em diferentes tempos e lugares.

Pode-se afirmar assim, que o estudo da disciplina História possibilita aprender as semelhanças e as diferenças entre as várias sociedades, bem como as permanências e mudanças no tempo por meio da análise e da interrogação de fontes variadas, contribuindo para que as crianças e os adolescentes, dentro de suas possibilidades, desenvolvam um olhar crítico sobre o

passado e o presente da sociedade em que vivem, para que possam adquirir, construir e reconstruir conhecimentos que os ajudem a fazer opções conscientes e a elaborar projetos para o futuro pessoal e coletivo.

Ao analisar a função do ensino de História como promotor de cidadania e de fomento à democracia, não só representativa, mas que caminhe sempre na direção da democracia direta, a partir de instrumentos que permitam a participação do cidadão nas decisões mais fundamentais da vida em sociedade, Bezerra (2003) destaca a importância de que os conhecimentos históricos possibilitem a formação do cidadão autônomo, crítico e participativo.

Já para Guimarães (2016) a ideia de um ensino de História que contribua na formação do cidadão não é algo recente na história da disciplina, mas deve ser problematizada à luz dos desafios do mundo contemporâneo. Bittencourt (2009) por sua vez, destaca que uma das finalidades do ensino de História, especificados em documentos da educação, seria sua contribuição na constituição de identidades a partir das representações construídas socialmente.

O ensino de História, dentro do contexto da Educação formal que é orientada para formar o cidadão, tem a possibilidade de desempenhar um importante papel contribuindo, assim, para o exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia em um processo de aprendizado histórico com significância e inclusão dos indivíduos concretos que passam a fazer parte do conhecimento e, portanto, da História.

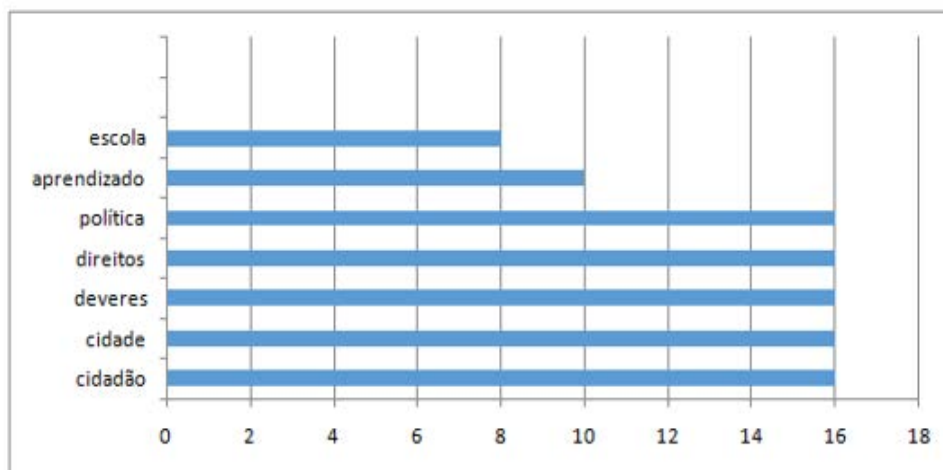
Cidadania, escola e ensino de História: a representação de alunos da educação básica

Neste tópico do artigo, estão apresentados parte dos resultados obtidos por meio de uma pesquisa desenvolvida com dezesseis alunos da educação básica, mais precisamente com alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Manuel Bandeira, em Colorado do Oeste-RO que participaram respondendo um questionário com questões referentes ao Ensino de História, à Escola, e à formação para o exercício da cidadania.

A aplicação do questionário e a análise dos dados obtidos ocorreram no mês de agosto de 2020. A partir desses dados, foi possível conhecer a percepção sobre a representação, feita pelos estudantes, acerca dos temas “cidadania” e sua relação com a Escola e, em especial, com o ensino da disciplina “História”. A primeira abordagem intitulada “representação sobre Educação, ensino de História e formação para a cidadania” foi para que os alunos listassem cinco palavras que vinham à mente quando pensavam em cidadania.

Em todas as dezesseis respostas, as palavras “cidadão”, “cidade”, “deveres”, “direitos” e “política” constavam. Já a palavra “aprendizado”, por sua vez, apareceu em dez respostas e a palavra “escola” foi citada em oito respostas, constituindo, assim, as palavras mais citadas pelos colaboradores.

Gráfico 1 – Principais palavras que expressam o que é cidadania para os alunos.



Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir dos dados coletados (2020)

Abaixo, apresentamos a resposta de um grupo composto por quatro participantes e que foi escolhida por melhor sintetizar a representação do grupo sobre o tema cidadania. As respostas, no geral, versaram sobre “exercícios de direitos e cumprimento de deveres”.

Importa dizer que, ao rescrever as respostas dos alunos colaboradores, realizou-se a correção ortográfica e gramatical pela razão do interesse da pesquisa ser focado no conteúdo das respostas e não se tratar de um estudo sociolinguístico. Outro aspecto a ser considerado é que os colaboradores não se identificaram. Para a participação na pesquisa, os nomes atribuídos aos respondentes são fictícios, mas ilustram o gênero do estudante e a identificação se deu no cabeçalho do questionário. Na sequência, as respostas:

Acho que está ligado aos nossos direitos e deveres que temos, essas duas coisas andam juntas e devem ser praticadas por todos os cidadãos pois é isso que nos caracteriza como tal, além de vivermos dentro de um Estado. Acho que cidadania vai muito além daquilo que nos proporcionam hoje, então temos que ter consciência daquilo que devemos fazer, que devemos buscar (Fausto, 17 anos, aluno do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa).

Quando uma pessoa é reconhecida como cidadão de uma sociedade ele passa a possuir direitos e deveres, devemos buscar sempre em todos os espaços da sociedade estes direitos que representam a nossa cidadania, dessa forma praticar a cidadania é fazer uso dos direitos e deveres que são reconhecidos por lei. Votar, por exemplo, é praticar a cidadania (Roger, 17 anos, aluno do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa).

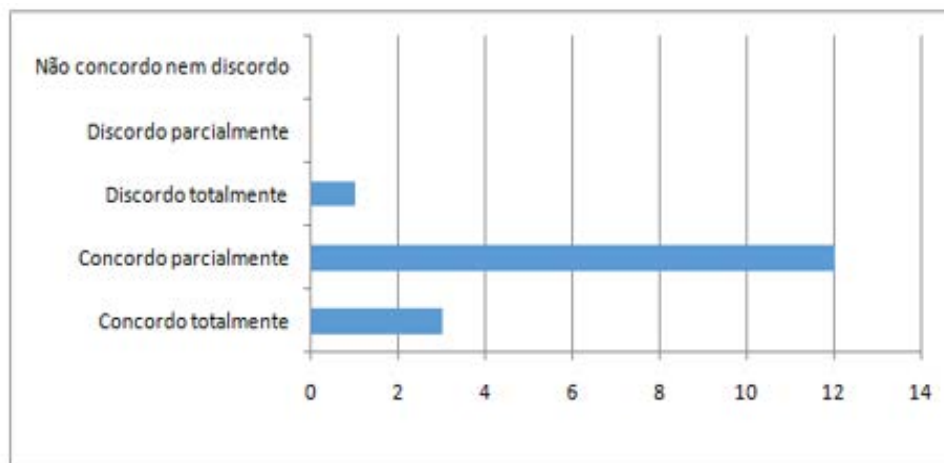
Cidadania para mim é um conjunto de direitos conquistados pelo povo que proporcionam uma vida melhor, além de um conjunto de deveres que existem para organizar a vida em sociedade, o cidadão é aquele que vive em uma cidade que oferece tanto os direitos quanto os deveres. Devemos sempre buscar nossos direitos, é nosso papel. Participar da política escolhendo melhor nossos representantes, nos ajuda a melhorar nossa cidadania (Paula, 17 anos, aluna do 3º ano resposta ao questionário de pesquisa).

As respostas produzidas pelos alunos colaboradores na questão proposta demonstram que conceitos como direitos e deveres são representações existentes no universo cultural desses alunos. Outro aspecto importante que pode ser notado, diz respeito ao papel social do cidadão que, além de exercer direitos e cumprir deveres, deve participar na construção destes através das reivindicações, ou seja, buscar estes direitos, como afirma a socióloga Maria de Lourdes Manzine Couvre, sobre cidadania: “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão” (COUVRE, 1995, p.10). O papel do cidadão extrapola então o exercício de seus direitos, indo ao encontro da participação política e nos embates sociais, tendo em vista possibilitar novos direitos de acordo com as demandas oriundas do existir pessoal e coletivo destes.

Os alunos também se posicionaram a respeito das seguintes proposições: se o que é ensinado na Escola os ajudava a se sentir cidadãos, se o estudo e o aprendizado de História na Escola contribuía para que eles compreendessem melhor a cidadania e o papel do cidadão. De forma geral, os participantes reforçaram a ideia de que tanto o ensino escolar como o aprendizado da disciplina História contribui, significativamente, para uma melhor compreensão sobre cidadania, sobre o papel do cidadão e os direitos e deveres.

Os gráficos a seguir demonstram o posicionamento dos participantes em relação às proposições.

Gráfico 2– O que é ensinado na Escola ajuda você a se sentir cidadão.



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados (2020).

Ao analisar as justificativas dadas pelos participantes da pesquisa em relação a proposição acima, percebemos uma relação feita entre o aprendizado sobre cidadania e o papel desempenhado pela família para este aprendizado, dando ênfase na divisão de responsabilidade do ensino para o que eles entendem como sendo cidadania. Neste sentido, destacamos o relato da aluna Marília. Em suas palavras:

Eu acho que cidadania é ensinada dentro de casa com a própria família, coisas como respeito, solidariedade e disciplina aprendemos em casa. Acho

que as famílias falham ao não ensinar educação para os filhos. Mas, há também uma parcela em que a escola faz parte desses ensinamentos nas questões sociais e para votar melhor (Marília, 17 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Em sua justificativa para a questão proposta, a aluna estabelece uma clara distinção entre o papel da família e da Escola no ensino da cidadania, destacando questões relacionadas ao convívio e à disciplina como tarefa educativa atribuída à família. E entendendo a educação Escolar como responsável por questões de ordem social e de participação política. Neste sentido, outra contribuição significativa foi a do aluno Igor, que respondeu o seguinte:

Na Escola os professores tentam, mas nem sempre conseguem, nos ensinar várias coisas sobre a cidadania, como a escolha do voto certo ou entender as injustiças e coisas ruins que acontecem, lutar pelos direitos e respeitar os outros, mas algumas coisas é dever da família e muitas vezes por mais que tentem, a família não consegue ensinar, e em alguns casos não são presentes (Igor, 18 anos, aluno do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

As justificativas possibilitaram perceber que os alunos associam as práticas de cidadania com o civismo e práticas de higiene pessoal e coletiva e também com o cumprimento das regras de convívio, geralmente contidas em regimento escolar. Na perspectiva dos alunos tais práticas parecem representar a ideia de cumprimento de deveres que para estes estudantes é parte do conceito geral sobre cidadania, é o que evidencia a justificativa da questão das alunas Rafaela e Ana. Para elas:

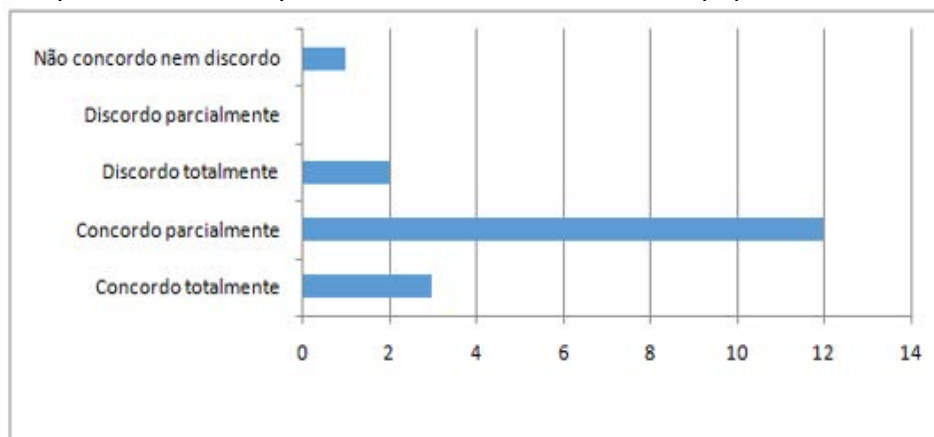
A Escola não consegue fazer com que todos aprendam o nacionalismo como cantar o hino, fazer gesto de respeito e afins. A questão dos uniformes das regras no uso de roupas e também a questão do respeito à hierarquia. Acho que falta a participação da família, infelizmente a questão da limpeza, do respeito e da cooperação deixa a desejar, talvez poderíamos ter um papel mais ativo para nos tornarmos mais humildes e mais cidadãos também para podermos buscar condições melhores juntos (Rafaela, 18 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

A escola tem uma grande importância para a formação de cidadãos, mas nem tudo que é aplicado em sala é algo que nos faz sentir como cidadão, muita coisa deveria ser ensinada em casa, mas não é, e na Escola não tem espaço, temos colegas sem conhecimento de higiene pessoal, falta limpeza, não respeitam o ambiente escolar nem as pessoas, ou seja, não seguem as regras, existe também machismo e homofobia ou seja deviam ter aprendido uma parte da cidadania em casa (Ana, 17 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Tais aspectos presentes na expressão dos participantes da pesquisa e nas práticas diárias dos alunos demonstram a diversidade de entendimento sobre este tema e como ele se insere no universo abrangente da cultura escolar. Neste sentido, Campos (2012) afirma que também faz parte da educação para a cidadania, os acontecimentos e as experiências presentes em cada vivência do cotidiano escolar, sendo que a Escola se destaca como um espaço privilegiado para a socialização.

No caminho que entende a Escola como espaço para socialização, Nadai (2018) destaca a importância da desconstrução, a partir do ensino de História, da concepção em uma identidade comum, camuflando as diferenças éticas, culturais e sociais que fazem parte do contexto social em que vivem os estudantes.

Gráfico 3 – importância do ensino e aprendizado da disciplina de história para melhor compreensão do tema cidadania e o papel do cidadão



Fonte: Elaborado pelos pesquisadores a partir dos dados coletados (2020).

Nas justificativas redigidas pelos alunos, encontramos argumentos que apontam como ponto positivo para a compreensão da cidadania e o papel do cidadão, o ensino de temas relacionados às questões sociais e dos direitos humanos abordados nas aulas de História. Como expressa a resposta da aluna Ana:

Em parte, nas aulas de História as discussões sobre política e sociedade e também as desigualdades existentes, além da violência, nos mostram que precisamos sempre lutar pelos direitos e nos fazem entender sobre cidadania. Mas acho que por ser um tema um pouco mais difícil, não ajuda totalmente apenas em parte (Ana, 17 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Também foram destacados aspectos da História política do Brasil, do conhecimento histórico adquirido sobre o surgimento da cidadania e da própria civilização, além de também dar destaque à contribuição das outras disciplinas de Ciências Humanas. Foram feitos apontamentos também sobre a fragilidade da compreensão sobre cidadania por parte da sociedade, conforme se pode observar nas respostas de Roger e Isabel:

Nos estudos sobre a História do Brasil acho que contribuiu muito para perceber como os direitos foram conquistados, foi com muita luta e muito sangue, aprender a forma como estes foram conquistados nos faz valorizá-los muito. Eu acho que também é preciso de outras disciplinas para compreender melhor tudo isso, como Sociologia e a Filosofia (Roger, 17 anos, aluno do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Quando estudamos História podemos observar o quanto foi sofrido chegar ao conceito de cidadania e mesmo de ser um cidadão que existe hoje, um conceito que

foi elaborado na Grécia antiga vemos isso e estudamos sobre isso, mas não tenho certeza de que nossa sociedade apesar de ter mudado muito ao longo dos anos, sabe o que é cidadania, já que a ideia de cidadania e cidadão parece não ser tão respeitada (Isabel, 18 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Pontos como o civismo e a postura do professor na organização das aulas e também na cobrança de disciplina e respeito às regras, foram citados, além de alusões à participação cívica e culto a símbolos nacionais, reforçando a ideia apresentada no item anterior sobre a relação feita com a cidadania, pelos alunos, como ideia de respeito às regras, disciplina e organização referentes aos deveres dentro do espaço escolar. Como podemos observar nas seguintes justificativas:

Concordo parcialmente, pois em relação a disciplina de História posso dizer que a professora que ministra as aulas foi a única que nos falou sobre a História do hino, qual a postura certa que devemos ter no momento cívico, e também sobre a bandeira, não só do País, mas do Estado e da Cidade. Na questão do comportamento cidadão apenas nas aulas de História mantínhamos a sala limpa e seguíamos regras em relação aos chapéus e gorros. Também dividíamos livros e fazíamos atividades em grupos. Mas ainda acredito que isso poderia ser mais enfatizado (Rafaela, 18 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Aprender História nos mostra que apesar de termos evoluído muito ao longo dos anos, ainda assim existe muita dúvida e questionamentos sobre o papel do cidadão e também sobre a cidadania. As famílias muitas vezes não ensinam a seguir as regras e respeitar e se comportar seja na hora do Hino Nacional, no momento das aulas ou no convívio com os outros, coisas como o machismo, feminicídio, racismo e a homofobia mostram que por mais que as aulas de História na Escola ajudem não é o suficiente. Mas isso não significa que ela não ajude (Sônia, 17 anos, aluna do 3º ano, resposta ao questionário de pesquisa, 2020).

Assim como em relação ao papel da Escola no aprendizado para a cidadania, a disciplina de História tem, na ampla maioria dos alunos participantes, um reconhecimento positivo dando a entender que essa disciplina colabora para sua formação nos apontamentos feitos pelos alunos. Foi possível perceber que estes relativizam ou parcializam esse papel atribuindo também ao aprendizado adquirido na educação familiar ou na falta deste aprendizado, aspectos relacionados ao que eles compreendem como cidadania.

O conjunto de respostas parece demonstrar que existe uma compreensão por parte dos alunos sobre o tema cidadania que a relaciona em princípio com o exercício de direitos e o cumprimento de deveres, dentro de um contexto de vida em sociedade, marcado pela existência do Estado.

SOBRE OS ORGANIZADOR(ES)

CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA é Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT e Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória / UNEMAT e do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino em Contexto Indígena Intercultural/ UNEMAT. Graduado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (1991), Mestre em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2009). Integrante da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu.

E-mail carlosedinei@unemat.br

NEIL FRANCO é Docente da Faculdade de Educação Física e Desportes e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença – GPCD. Doutor em Educação. - <https://orcid.org/0000-0002-1276-8901>.

E-mail: neilfranco010@hotmail.com

NILCE VIEIRA CAMPOS FERREIRA é Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/Cuiabá/MT. Pós-doutorado, Doutorado e Mestrado em Educação. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e da América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá - CMVIE; do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG. Conselheira da Sección de Educación da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. Desenvolve pesquisas com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9165-0011>.

E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Esta obra traz relevantes contribuições e reflexões sobre a educação das regiões Centro-Oeste e Norte brasileiras e da América Latina. Ao dialogar com as pesquisas realizadas em programas de pós-graduação, transita entre políticas, práticas educativas e educação nas comunidades tradicionais e situa-nos diversos devires educacionais que as instituições de ensino superior têm procurado compor. Neste prisma, pensar a dialogicidade que permeia os contextos educacionais inspira e nos remete às diversas relações com outras teorias, normativas e pessoas que, pela via de seus diversos olhares, traçam trajetórias que nos ensinam sobre o humano, suas diferenças, suas demandas, precariedades e grandiosidades. Com isso, a obra traz a compreensão da vida social como um processo constante de construção e reconstrução de vivências.